

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

بناء أداة لقياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة في السعودية بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل

إعداد الطالب
فهد سعود الحارثي

إشراف
الدكتور ساري سليم سواقد

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في القياس والتقويم قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2010

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

الإهداء

إلى من علماني الصبر والمثابرة... والداي

أطال الله في عمريهما وأمدهما بالصحة والعافية...

إلى من وقفوا بجانبي وساندوني بعد الله... إخوتي وأخواتي

إلى من شاطرتني عناء الدراسة، وأولتني جل اهتمامها... زوجتي

إلى كل من ساعدوني، وشجعوني طيلة فترة دراستي...

أهدي لكم جميعاً هذا الجهد المتواضع

سائلاً الله عز وجل أن ينفع به

فهد بن سعود الحارثي

الشكر والتقدير

إنني بعد شكر الله على سعة فضله بإتمام هذه الدراسة المتواضعة، أتقدم بالشكر الجزيل لكل من قدّم لي النصح والتوجيه والإرشاد، وأخص بالشكر الجزيل سعادة الدكتور ساري سواقد على ما قام به من جهد مخلص ومضني في تعليم وتوجيهي وإشرافه على دراستي، وما لمسته من سعادته من حُسن الخلق، ورحابة الصدر، ولإعطائي الكثير من وقته لإتمام هذه الدراسة، حتى ظهرت بهذه الصورة، كما أتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الدكتور عبد الله الصمادي نظير جهده المتفاني في تعليمي وتوجيهي.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة مؤتة، لمساهمتهم الفعّالة لإتمام هذا العمل.

كما أشكل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على موافقتهم لمناقشة هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكل الجزيل لمنسوبي إدارات التربية والتعليم، وكذلك الجامعات التي أبدت موافقتها وتعاونها لإتمام تطبيق أداة الدراسة فيها.

لكل أولئك، أسأل الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يوفقهم ويبارك في جهودهم.

فهد بن سعود الحارثي

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

بناء أداة لقياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة في السعودية بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل

فهد سعود الحارثي

جامعة مؤتة 2010

هدفت الدراسة إلى بناء أداة لقياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بالسعودية بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل. وقد تم بناء أداة الدراسة بحيث تكونت من جزئيين: الأول عبارة عن استبانه تتكون من (20) فقرة لقياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والثاني استبانه تتكون من (20) فقرة لقياس اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تم التحقق من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، والثبات من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية وذلك بحساب ثبات الإعادة حيث بلغت قيمته على استبانه المتطلبات (0.84) و(0.81) لاستبانة الاتجاهات. وبتطبيق الأداة على عينة تم اختيارها عشوائياً، بلغت (760) طالباً من طلبة التربية الخاصة و(420) معلماً. أشارت النتائج إلى أن ثبات الاتساق الداخلي بلغت لاستبانة المتطلبات (0,93) و(0,95) لاستبانة الاتجاهات. وبحساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة دلت النتائج على أن ما تقيسه الفقرة ينسجم مع تقيسه الاستبانة ككل، حيث تراوح معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة بين (0.28 و0.67) لاستبانه المتطلبات، وبين (0.25 و0.49) لاستبانة الاتجاهات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بين معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وكانت لصالح المعلمين، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بين اتجاهات معملي وطلبة التربية الخاصة تحول التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وكانت لصالح الطلبة، وقد أوصت الدراسة إلى الاستفادة من الأداة كواحدة من مؤشرات قبول الراغبين في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المراكز الخاصة بهذه الفئه .

Abstract

Construction a Scale of "Dealing with Persons of Special Needs" for Saudi University Students and Teachers of Special Education, and their Attitudes toward

Fahad So'wd Al-Harthi
Mu'tah University, 2010

This study aimed at constructing a scale of two questionnaires, one for measuring knowledge of Saudi universities students, and teachers of special education, for dealing with persons of special needs the second for measuring their attitudes toward that, were prepared Judgmental validity was ensure through (20) items for each questionnaire demands for (10) expertise judges, the scale was then applied on a try out sample of (60) students and teachers to compute items indices of discrimination, (5) items from the attitude questionnaire were omitted because of low indices of discrimination, and test – retest reliability coefficients were competed for the demands and attitudes questionnaire they were (0.84 and 0.81(respectively. After that the scale was applied on the study sample which consist of (760) students and (420) teachers, internal consistency reliability coefficients in the light of the study sample data were (0.94) for the demands questionnaire and (0.93) for the attitudes one. Corrected coefficient correlation between items (0.28-0.67), for items of demands questionnaire and between (0.25-0.49) for items of attitudes questionnaire. One way MANOVA was used to detect if there are statistically differences ($\alpha \leq 0.05$) between means in the right of students for the demands questionnaire and in the right of teachers for the attitudes questionnaire.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة:

تعد رعاية المجتمع للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من معايير الحكم على تطوره، حيث كانت النظرة القديمة ترى أن هذه الفئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا أمل يرجى من ورائها، ولكن مع تطور الفكر الإنساني وانتشار مبادئ الديمقراطية، ومع تقدم الأبحاث والدراسات النظرية والعملية في ميدان سيكولوجية الأطفال غير العاديين، بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعي في الرعاية والتوجيه والتعليم والتأهيل لحياة يستطيعون عيشها بسعادة وفق إمكاناتهم وقدراتهم، فعندما تنجح العملية التعليمية-التعلمية الخاصة بهم يتمكن المجتمع من تحويلهم من قوى وطاقات معطلة وغير فعَّالة إلى قوى منتجة وفعالة (يوسف، 2005).

ويعتمد نجاح العملية التعليمية–التعلمية على المعلم باعتباره العنصر الأساسي في هذه العملية، ويتفق أغلب الباحثين والمتخصصين المعنيين بالتعليم على أن هناك عنصرين أساسيين لنجاح المعلم في مهنته: الأول يتعلق بنمط الشخصية القادرة على تقبل المتعلم والتعامل معه كإنسان له كيانه وكرامته، والثاني يتعلق بالإعداد المهني للمعلم، والذي يمكنه من مواكبة حركة التربية الحديثة التي أوجدتها عوامل متعددة ومتشابكة أدت إلى ضرورة العناية بإعداد المعلم من كافة الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية. (غزير، 1960؛ كميل، 1985؛ السيد وعلي، 1992؛ Murray & Paunonen, 1990).

وقد حدد جرين (Green, 1972) بعض الصفات الشخصية اللازمة للنجاح المهني لمعلم التربية الخاصة هي: الصبر، والقدرة على زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم، والمرح وروح الدعابة، والقدرة على تحمل المسؤولية والمشاركة الوجدانية مع التلاميذ، والقدرة على إثارة اهتمام التلاميذ، ويتفق (الزراد، 1990) مع جرين في ذلك ويضيف عليه أن الصفات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التلاميذ

المتخلفين دراسياً هي احترام فردية التلميذ وأن يشعره بالحب والتقبل والحنان وأن تكون له خبرة في مجال التربية الخاصة وأن يتحلى بالحزم والصبر والرضا التام عن عمله.

فيما تبنى (منصور، 1994) المنحنى الإنساني عند تحديده المتطلبات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، حيث يؤكد أن "المعلم يواجه متعلماً متفرداً بحاجة إلى تفريد فيما يقدمه له من خبرات تعلم، وهو يواجه الأسرة التي ينتمي إليها الشخص المعاق، وما تتطلبه طبيعة العمل من مشاركة للآباء، هنا يكون دور معلم التربية الخاصة معلم مرشد أو على الأقل مطالب بدور إرشادي يتكامل مع أدواره المهنية الأخرى".

ويـــذكر مجلس الأطفال غير العاديين (Council of Exceptional (CEC)) أنه في ظل الظـــروف التـــعليمية الحالية يشعر معلمو التربية الخاصة غالباً بأنهم غير جاهزين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنهم يعملون فوق طاقتهم، وغالباً ما يطلب منهم التدريس في مواقف تجعلهم غير فاعلين، ولا يجدون الدعم والمساندة الكافية للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. مما يؤدي بهم إلى الشعور بالاضطرابات النفسية، وهذا ما أكد عليه كلاً من بيلنجسلي وكروس (Billingsley & Cross, 1992) أن هناك عاملان تنظيميان متعلقان بطبيعة العمل لهما الأثر الأكبر في خلق الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة يتمثلان في تعارض الأدوار (Role Conflict) وعدم وضوح الأدوار (Role Impiguity). ويظهر تعارض الأدوار حين تقوم المؤسسة بتقديم معلومات معينة ومحددة بشأن دور المعلم ومسؤولياته تتعارض مع الواقع في الحياة المهنية اليومية فيما يظهر عدم وضوح الأدوار حين يكون لدى المعلم معلومات غير كافية لأداء المهام المهنية بشكل مناسب.

يشير (العتيبي، 2007) إلى أن غموض وتعدد المهام المطلوبة من معلم التربية الخاصة بالإضافة إلى زيادة الأعباء التدريسية والمكتبية قد يخلق نوعاً من عدم التركيز لدى معلمي التربية الخاصة؛ مما يسهم في إبعاد المعلم عن القيام بمهمته التدريسية على أكمل وجه، ويساعد على خلق فجوة بينه وبين تلاميذه، ويؤدي إلى تبلد مشاعره نحو التعامل مع طلبته ذوي الاحتياجات الخاصة، ويضيف

في هذا الصدد أنه مع التوسع الهائل في تقديم خدمات التربية الخاصة وقبول المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة بأعداد كبيرة فإن الحاجة تزداد لمعرفة طبيعة أداء المعلمين ومدى تقبلهم للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتضح مما سبق الحاجة إلي وجود أداة لقياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل، وبالأخص المتطلبات الواقعية التي يواجهونها في الحياة اليومية والتي قد لا تؤكد عليها دراستهم النظرية .

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتفق الخبرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والأدب النظري ذو الصلة بهذا الموضوع، على أن طلبة التربية الخاصة غير المدركين لحقيقة متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، قد يصابون بالصدمة عند التحاقهم بعمل واقعي قد يختلف إلى درجة ما عن معرفتهم النظرية بواقع ومتطلبات التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، مما قد يكون له أثرٌ سلبي على قيامهم بمهمتهم التعليمية والتدريبية المرجوة، مما يدعو إلي محاولة توفير أداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة من شأنها أن تكشف عن معرفة معلمي التربية الخاصة وطلبة الجامعات بأقسام التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والوقوف على اتجاهاتهم نحو ذلك التعامل. وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دلالات الصدق والثبات لأداة قياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟
2. ما دلالات الصدق والثبات لأداة قياس اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟
3. ما مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟

4. ما درجة اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بأنها توفر أداة تتمتع بخصائص سيكومترية (صدق-ثبات) عالية تصلح للاستخدام، وذلك للوقوف على معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل، بما قد يساعد المهتمين بإعداد معلمي التربية الخاصة على بناء برامج توعية للمعلمين الدارسين – طلبة الجامعات– بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص التعامل الواقع حتى يكون إعداد المعلم متكامل الجوانب فتبنى اتجاهاتهم نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة على أساس واقعي ومنطقي نحو ما سيقومون به.

ولذلك تتحدد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. توفير أداة للكشف عن معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. توفير أداة للكشف عن اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. قد توفر نتائج هذه الدراسة بعض الحقائق والمعلومات التي تفيد في تحديد بعض متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لوضع برامج ميدانية عملية تدعم كفايات المعلمين والطلبة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

4.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي التربية الخاصة وطلبة التربية الخاصة (الذكور) بالجامعات السعودية، كما تقتصر على المتعاملين مع الإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية والإعاقة الصحية والجسمية .

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1. ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتعدد التعريفات حول مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة ونذكر منها:

يعرفهم (القريطي، 1996) بأنهم الأفراد الذين ينحرف أداؤهم في جانب أو أكثر من الشخصية عن متوسط أقرانهم من العاديين إلى الحد الذي يلزم معه ضرورة تقديم خدمات أو مظاهر عناية ورعاية خاصة لهم كالخدمات التربوية أو الطبية أو التأهيلية أو الاجتماعية أو النفسية.

ويعرف (الخطيب، 2002) ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم عن خصائص وحاجات الطلبة "العاديين"، ويضيف بأنهم فئة من أفراد المجتمع يعانون من قصور حسي، أو جسمي، أو نفسي، أو عقلي، أو إدراكي مزمن مما يجعلهم غير قادرين على التكيف مع المجتمع.

2. معلمي التربية الخاصة:

هم الأشخاص المؤهلون تعليمياً ومهنياً للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والتابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وهم على راس عملهم "كمعلم تربية خاصة".

3. طلبة التربية الخاصة:

هم الطلبة الدارسين تخصص التربية الخاصة بالجامعات السعودية، والذين لم يلتحقوا بسوق العمل بعد.

4. متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

هي الخبرات المعرفية والمهارات العملية التي يحتاجها من يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وبهذا تعرف المتطلبات إجرائياً بهذه الدراسة بأنها: الدرجة

التي يحصل عليها المفحوص، من خلال إجابته على مقياس متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة المعد لتحقيق أغراض هذه الدراسة، وتتراوح بين(20 - 100) درجة.

5. الاتجاهات نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

الاتجاه هو الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بفئة أو أشخاص أو مؤسسة أو موضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول.

ويعرفه ألبورت (Alport) بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي والنفسي التي تنتظم أو تتكون من خلال التجربة والخبرة التي تسبب تأثيرا ديناميكياً على استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي تثير هذه الاستجابة والتي ترتبط بهذا الاتجاه (الحديدي ومسعود، 1997).

فيما يعرف (الزغول، 2001) الاتجاه بأنه ميل مكتسب ثابت نسبيا للاستجابة سلبيا أو ايجابيا نحو موضوع معين. وتعرف اتجاهات الفرد نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائياً بهذه الدراسة بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، من خلال إجابته على مقياس الاتجاهات نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة المعد لتحقيق أغراض هذه الدراسة، وتتراوح بين(0- 30) درجة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

تباينت آراء العلماء والباحثين عند التصدي لتحديد المصطلحات والمسميات التي تشير إلى الأفراد الذين يختلفون سلباً عن غيرهم في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية أو مظهر من مظاهر النمو، ومن هذا المصطلحات والمسميات العجز Disability، الضعف Impairment، الإعاقة Handicap، الاضطراب Disorders. ولعل أهم ما يؤخذ على هذه المسميات تداولها بـــــيـــن الناس أنها وصمة نقص اجتماعية، مما ترتب عليه انخفــاض مســتوى إدراك هؤلاء الأفــراد لأنفســهم وتدني تقديرهم لذواتهم، ومن ثم يزداد لديهم الإحساس بالعجز والألم النفسي. فضلاً عن أن هذه المسميات لا تفيد كثيراً في تحديد نواحي القصور التربوية التي يمكن من خلالها تحديد احتياجاتهم والخدمات اللازمة لهم، لذا لجأ بعض الباحثين والعلماء إلى استخدام مصـــطـــلـــحات بديلة تعبر عن الـــتوجه الايجـــابي منها مصـــطـــلح غـــير العاديين Up normality أو Exceptional، أو ذوي الاحتياجات الخاصة Persons With Special Needs، للإشارة إلى من ينحرف أداؤه في جانب أو أكثر من الشخصية عن متوسط أقرانه من العاديين إلى الحد الذي يلزم معه ضرورة تقديم خدمات أو مظاهر عناية ورعاية خاصة لهم كالخدمات التربوية أو الطبية أو التأهيلية أو الاجتماعية أو النفسية (إبراهيم، 2005).

ويعرفه (الخطيب، 1998) انه كل فرد يحتاج إلى خدمات خاصة لكي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية الأسرية أو الوظيفية أو المهنية، أو الذين لديهم تأخر أو إعاقة في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: النمو الجسمي، أو النمو العقلي المعرفي، أو النمو الانفعالي، أو النمو الاجتماعي، أو النمو اللغوي.

وتعرف (الحديدي ومسعود، 1997) ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوي العادي أو المتوسط في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلي الدرجة التي تحتم احتياجهم إلي خدمات تعليمية وتربوية خاصة وتستلزم ترتيبات وأوضاع وممارسات تعليمية معينة لإشباع هذه الاحتياجات.

ومما سبق يظهر أن ذوي الاحتياجات الخاصة هو ذلك الفرد الذي يعاني من حالة ضعف أو عجز تحد من قدرته على التعلم بالبيئة التربوية العادية أو تمنعه من القيام بالوظائف والأدوار المتوقعة ممن هم في عمره باستقلالية. وبذلك فهو فرد لديه انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو جسميا، أو عقلي، أو سلوكيا أو لغويا وينجم عن ذلك حاجات فريدة تقتضي تقديم خدمات خاصة وتستدعي توفير فرص غير تقليدية للنمو والتعلم واستخدام أدوات وأساليب معدلة يتم تنفيذها وتوظيفها على مستوى فردي ومن هنا جاء مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب خصوصية قدراتهم وإمكانياتهم وكذلك خصوصية البرامج المقدمة لهم.

2.1.2 مفاهيم الفئات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة:

تزخر الكتب التربوية وبالأخص المتخصصة منها بتعليم وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة بعدد كبير من التعريفات المتعلقة بمفاهيم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بشتى تصنيفاتها وتسمياتها، فتعرف غالباً بمظهر الإعاقة التي يعاني منها الفرد سواءً كانت جسمية أو عقلية أو سمعية أو بصرية أو انفعالية أو غير ذلك، أما في هذه الدراسة فسيتم تعريف الإعاقات التي هي موضوع هذه الدراسة وهي الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الصحية والجسمية .

1- الإعاقة العقلية:

تعرفها الجمعية الأمريكية للضعف العقلي American Association of Mental Retardation (A.A.M.R) بأنها قصور الأداء الوظيفي للفرد الذي يتحدد من خلال مستوى القدرة العقلية والقصور في المجالات والمهارات الخاصة بالسلوك التكيفي، والذي يظهر على الفرد حتى ما قبل سن الثانية عشرة.

ويعرفها (القريطي، 1996) بأنها حاله عامة تشير إلى الأداء الوظيفي المنخفض عن المتوسط بدرجة جوهرية في العمليات العقلية، وتكون متلازمة مع قصور في السلوك التكيفي للفرد، وتحدث هذه الحالة إثناء فترة النمو.

2- الإعاقة البصرية:

يعرف (القريطي، 1996) الكفيف بأنه ذلك الشخص الذي يعجز عن استخدام بصرة في الحصول على المعرفة، ويعجز نتيجة لذلك عن تلقي العلم في المدارس العادية وبالمناهج الموضوعة للأشخاص العاديين،ويحتاج لتأهيل تربوي خاص بالمكفوفين و التعلم بطرق خاصة بهم كطريقة برايل.

3- الإعاقة السمعية:

عرف (الشخص، 1995) القدرة السمعية:أنها وظيفة تعبر عن مدى قدرة الفرد على تمييز وفهم الأصوات التي تصل إلى أذنه،وحينما تضعف القدرة السمعية للفرد بدرجة لا تمكنه من سماع وفهم الكلام المحيط به، فإنه يطلق عليه في هذه الحالة كلمة "أصــــم"، أما إذا مكنته درجات ضعف قدرته السمعية على فهم الكلام المحيط به، باستعمال أو بدون استعمال معين سمعي، فإنه يطلق عليه مصطلح "ضعيف السمع".

4- الإعاقة الصحية و الجسمية:

وتعرف (إبراهيم، 2005) المعاقين حركياً بأنهم أفراد يعانون من قصور جسمي أو مشاكل صحية، قد تمنعهم من الحضور إلى المدرسة أو التعلم في المدارس العادية، بالإضافة إلى امتلاكهم خصائص متنوعة للغاية، فيكونوا بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة .

3.1.2 متطلبات التعامل مع لذوي الاحتياجات الخاصة وفق مستويات الإعاقة:

تختلف مستويات وتصنيفات الإعاقات ويعود ذلك الاختلاف تبعاً للمعيار المستخدم في تصنيفها، وما يهمنا في هذا المقام هو التصنيف حسب درجة الإعاقة وما يتطلب من المتعامين معهم لإشباع حاجاتهم النفسية والتربوية والبرامج التعليمية الخاصة بهم.

فيما يخص الإعاقة العقلية: يشير (الخطيب، 2002) أن لها أربع مستويات تصنف بحسب شدة الإعاقة وبساطتها، وتكون متطلبات التعامل معها من الناحية التعليمية التربوية هي كما يلي:

1- **الإعاقات البسيطة:** هي أدنى مستوى من الاختلاف عن " الطبيعي" والطلبة الذين لديهم هذا المستوى من الإعاقة أكثر قابلية للتعلم والدمج في المدارس العادية من الطلبة الذين لديهم المستويات الأخرى من الإعاقة، وجدير بالذكر أن معظم حالات الإعاقة من المستوى البسيط.

2- **الإعاقات المتوسطة:** تفرض قيوداً أشد من تلك التي تفرضها الإعاقات البسيطة ويتلقى معظم الطلبة ذوي الإعاقات المتوسطة تعليمهم في مدارس خاصة نهارية أو في صفوف خاصة في المدارس العادية، وتركز برامج هؤلاء الطلبة على المهارات الأكاديمية الأساسية وعلى المهارات الحياتية اليومية الوظيفية.

3- **الإعاقات الشديدة:** تمنع هذه الإعاقات الطالب من الاستفادة من البرامج التربوية العادية أو حتى البرامج التربوية الخاصة التقليدية. وبوجه عام، فإن دمج هذه الفئة من الطلبة ينطوي على صعوبات كبيرة تركز البرامج والخدمات على المهارات الحياتية اليومية ومهارات العناية بالذات ومهارات التواصل وليس على المهارات الأكاديمية التقليدية.

4- **الإعاقات الشديدة جدا والمتعددة:** لا يتجاوز نمو الأطفال الذين يعانون من هذا المستوى من الإعاقة بضع سنوات وتركز برامجهم على المهارات الوظيفية في الحياة اليومية وإمكانية دمجهم بالغة الصعوبة وقد تكون غير واردة.

فالإعاقة العقلية الشديدة والشديدة جداً غالباً تكون مصاحبة لقصور شديد في الاستقلال الذاتي والعجز شبه التام في الاعتماد على النفس،ويكون في حاجة ماسة إلى الرعاية والإشراف الكامل من قبل أسرهم أو بإيداعهم في مؤسسات إيوائية خاصة بهم.أما أصحاب الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة فهم الطلبة الذين يتعامل معهم معلمو التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة باعتبارهم من فئة القابلين للتعليم، وبتالي يطالب من يتعامل معهم أن يدرك بعض الخصائص المميزة لهذه الفئة في مجال التعليم من أهمها ما يلي:

أ. الحاجة إلى التكرار (التعلم الزائد Over Learning).

ب. نقص القدرة على الانتباه.

ج. نقص القدرة على التركيز.

د. انخفاض الفطنة أو البصيرة.

ه. نقص القدرة على الاتصال اللفظي.

و. نقص القدرة على التخيل.

ز. نقص القدرة على المشاركة في الأنشطة الجديدة.

ح. الانفعال الزائد في المواقف المحيرة.

ط. نقص القدرة على ملاحظة المؤثرات أو القرائن في المواقف التعليمية.

ي. نقص القدرة على اكتشاف المتشابهات والاختلافات بين الأشياء والمواقف.

ك. بطء الاستجابة وتأخر ردة الفعل (إبراهيم، 2005).

ويضيف (العبد الجبار، 2002) انه يجب على المتعاملين في مجال الإعاقات العقلية إعداد البرامج التي تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى هؤلاء الأفراد، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وتفاعلهم مع الآخرين، ومساعدتهم على تولي شئون حياتهم اليومية بأنفسهم، ومن ثم التدريب على المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب.

أما فيما يخص الإعاقة السمعية فيمكن تقسيم مستوياتها إلى :

أ- **الصمم:** وهو الفقدان أو القصور السمعي التام لحاسة السمع يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواءً باستخدام السماعات أو دونها.فيتطلب على من يتعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة أن يكون متقناً لمهارات التواصل غير اللفظية ومنها:

1. التواصل اليدوي: يعتمد هذا النظام على استخدام رموز يدوية لإيصال المعلومات والمفاهيم والأفكار والكلمات، وهو ما يعرف بلغة الإشارة، وهي عبارة عن مجموعة من الرموز اليدوية تعطي ملامح الشيء المراد التعبير عنه، وتعتمد على حاسة البصر.

2. الهجاء الإصبعي: وهي طريقة من طرق التواصل يستطيع استخدامها الأصم، وهي في العادة تستخدم كطريقة مساندة للغة الإشارة، ويتم فيها تمثيل الأحرف الهجائية باستخدام الأصابع.
3. التواصل الكلي: وهو التواصل غير اللفظي بجميع الطرق الممكنة كالإيماءة، ولغة الشفاه، والتواصل اليدوي بشكليه.

ب- **ضعاف السمع**: وهو الفقدان أو القصور السمعي غير التام لحاسة السمع، مما يجعل الفرد يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط.

فيحتاج ضعاف السمع إلى تعليمهم وتدريبهم على المعينات السمعية كالسماعات، وتدريبهم على استخدامها بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى بعض الاستراتيجيات الخاصة عند تعليمهم داخل الفصول ومنها:

أ. التدريب على المحافظة على بقايا السمع التي يمتلكها الطالب.
ب. العناية بالمفردات اللغوية وتوضيحها والتأكد من سماع الطالب لها.
ج. الجلوس في الصفوف الأمامية داخل الفصل العادي.
د. الحاجة إلى العناية بالثروة اللغوية والقراءة.
ه. تصحيح عيوب النطق ومخارج الأحرف.
و. التدريب على التواصل الكلي بشتى طرقه إذا كان يعاني من ضعف سمعي شديد (منيب، 2008)

أما الإعاقة البصرية فيتم تقسيمها إلى قسمين:

أ- **الكفيف**: وهو فقدان القدرة الكلية على الإبصار، أو عدم القدرة على الاستفادة من البقايا البصرية للقراءة أو الكتابة بطريقة عادية حتى مع استخدام المعينات البصرية. ان قصور المعاق بصرياً في المجال الحركي يستلزم ضرورة بذل جهود تعليمية لتعويض هذا القصور من خلال :

1. مساعدة الكفيف على التعرف على مكونات البيئة .
2. إكسابه مهارات التوجه والانتقال .
3. تهيئة بيئة منزلية ومدرسية خالية من المخاطر لسهولة الحركة .
4. تجنب التغير المفاجئ في تنظيم محتوى البيئة المتواجد فيها .

5. تكوين خريطة معرفية عن طبيعة المكان الذي يتحرك فيه .
6. تدريب الكفيف على الاستعانة بكل حواسه أثناء الحركة في أي مكان.
7. تشجيعه على استخدام معينات التنقل التي تناسب ظروفه الخاصة. (القريطي، 1996)

ب- **ضعف البصر:** وهو القدرة على القراءة أو الكتابة أو إنهاء المهام التي يريد القيام بها عن طريق استخدام معينات بصرية كالنظارات المكبرة أو العدسات أو المعينات التكنولوجية الأخرى.

وهنا قد لا يكون هناك مهارات خاصة للتعامل معه، إنما لابد من مراعاة قدراته البصرية المتواضعة وذلك باستخدام الكتابة بشكل كبير إلى حد ما أيضا وضعة داخل الصف في الأماكن المتقدمة للصف والتأكد من قدرته على مشاهدة كل ما يتم عرضة داخل الصف من وسائل تعليمية (القريوتي، السرطاوي، والصمادي، 1995).

أما الإعاقة الصحية والجسمية فتشمل خمسة أنواع هي :

أ. حالات الشلل الدماغي

ب. مرض ضمور العضلات التدهوري.

ج. حالات انشطار أو شق في فقرات العمود الفقري.

د. التشوهات الخلقية المختلفة كنقص في نمو الأطراف، أو اعوجاجها.

ه. حالات أخري ذات تشخيصات مختلفة كشلل أطفال، أو هشاشة العظام، أو اختلال في الغدد الصماء،أو أمراض النخاع ألشوكي،أو غيرها.

ونتيجة لتلك الإعاقات بأشكالها المختلفة يتعرض هؤلاء الفئة من الطلبة لمشاكل تربوية، تتطلب من معلم التربية الخاصة الكفاءة المعرفية والأدائية في كافة مجالات التربية الخاصة، والتعرف على كل ما يتعرض له الطلبة من تغيرات سواء كانت سلبية أو إيجابية، بالإضافة إلى أهمية توفير أجهزة معينة للمعلمين تساعد في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة .

وتشير بعض الدراسات إلا أنهم غالباً ما يعانون من اضطرابات التشنج أو النوبات التشنجية أو الصرع التي تحتاج إلى تصرف فوري ومتقن من قبل المعلم،

وعلية ان يكون ملماً بكيفية التعامل معهم، والهدوء عند حدوث النوبة وعدم الانزعاج لأننا لا نقدر ان نوقف تلك الحالة ، ومساعدة الطفل على الاستلقاء أرضا، وأن يفك أزرار ملابسه، ومنع الطفل من القيام بضرب رأسه أو جسمه، وأن يقوم بتحريك وجه الطفل ليصبح على جانبه لخروج اللعاب بسهولة، وإبعاد الطفل عن كل شيء صلب من حوله (حسين، 1989).

وبصفة عامة فان معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مطالب ببعض الصفات الشخصية، المهنية، الأكاديمية، الإنسانية، والاجتماعية عندما يتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ ومن أهمها: أن يحترم فردية وقدرات التلميذ ويشعره بالحب والأمن النفسي، مساعدة التلميذ على تحقيق حاجاته الشخصية وخاصة تلك التي قد تكون السبب في إعاقته، ومتابعة المعلم للتلميذ مع أسرته والاشتراك معهم في مساعدة التلميذ، والقدرة على الاتزان الانفعالي، والقدرة على تفهم مشكلات التلاميذ النفسية والسلوكية، الإعداد التربوي السليم، زيادة معلوماته حول أفراد الفئات الخاصة وأهم خصائص كل فئة على حده،والتدريب قبل وأثناء الخدمة لزيادة المخزون المعرفي ولمهني للمعلم، إلمامه الشامل بالخصائص العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية والحركية الجسمية لذوي الاحتياجات الخاصة، زيادة قدراته على إدارة البيئة التعليمية، والاتجاه الموجب نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، زيادة قدرته على ابتكار أساليب تربوية حديثة في تعليم طلبته (إبراهيم، 2005).

4.1.2 تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

هناك تطور ملموس فيما يتعلق بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عبر العصور السابقة ووصولاً إلى الوقت الحالي، فمن التجاهل والآسر والعزلة إلى إعداد برامج خاصة تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم التعليمية والمهنية كأخذ حقوقهم الإنسانية والأساسية.

فقد تضمنت توصيات بعض المؤتمرات التي اهتمت بالطفولة ضرورة الاهتمام بتربية الأطفال المعاقين واعتبار رعايتهم حقا إنسانيا تضمنته التشريعات والقوانين والعمل على استثمار إمكانياتهم بما يضمن لهم التوافق مع البيئة المحيطة

وتأهيلهم للاندماج مع المجتمع الذي يعيشون فيه. بالإضافة إلى الاهتمام ببرامج التنمية والرعاية واعتبار هذه البرامج مطلبا اجتماعيا أساسيا في تربية الأطفال ورعايتهم وتأهيلهم للاندماج مع الآخرين في البيئة المحيطة (السرسي وعبد المقصود، 2002)

وانسجاما مع هذا التوجه العالمي تولي المملكة العربية السعودية اهتماما ملحوظا في توفير فرص التعليم والتدريب لذوي الاحتياجات الخاصة، فتشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى القفزة النوعية والكمية في نمو معاهد وبرامج التربية الخاصة – وخلال السنوات العشر الأخيرة على وجه الخصوص – حيث ارتفع عدده من 87 معهدا وبرنامجا في العام 1996م، إلى 2577 معهدا وبرنامجا ومركزا في العام 2006م، ومع هذا الانتشار والتوسع في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تبرز بعض المخاطر في رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في عدم توافر المعلمين المدربين تدريبا جيدا في مجال التعامل مع هذه الفئة وفي طرق تعليمهم وتدريبهم وتقديم الخدمات لهم بالإضافة إلى أن معظم العاملين في هذا المجال لا يحضرون دورات تدريبية لتنمية مهاراتهم في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ (العتيبي، 2007).

5.1.2 قضايا ينبغي مراعاتها عند التعامل مع الفرد ذو الاحتياجات الخاصة:

يشير (الخطيب والحديدي، 2009) إلى أن هناك بعض القضايا التي ينبغي مراعاتها عند التعامل مع الفرد ذو الاحتياجات الخاصة وهي:

أ. الفرد ذو الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى المساعدة والتفهم، والصبر وليس إلى التذمر، أو الحرمان، أو التجاهل.

ب. الفرد ذو الاحتياجات الخاصة فرد قبل أي شيء ولديه ما لدى الأطفال جميعا من حاجات فسيولوجية ونفسية. فهو يحتاج إلى الحب، والدفء، والشعور بالانتماء. وتبعا لذلك، يجب دعم محاولاته ولو بدت بسيطة.

ج. الفرد ذو الاحتياجات الخاصة فرد وبذلك فهو ذو خصائص، وقدرات، وقابليات فريدة ومتنوعة. ولذلك ينبغي التعامل معه ككل متكامل وليس من خلال إعاقته فقط.

د. قد يتعلم ذو الاحتياجات الخاصة ببطء، وصعوبة كبيرة، وبتكرار ممل (وذلك اعتمادا على نوع إعاقته وشدتها) ولكنه يتعلم، ولذلك ينبغي على القائمين على رعايته أن يتعلموا الصبر وألا يفقدوا الأمل.

ه. يجب تهيئة الفرص اللازمة للفرد ذو الاحتياجات الخاصة لتعلم المهارات الحياتية اليومية ومهارات العناية بالذات إلى المدى الذي تسمح به قابليته.

و. قد يشعر أولياء الأمور، والمعلمين، وغيرهم من القائمين على رعاية الفرد ذو الاحتياجات الخاصة أن سلوكه لا يتغير. وللتحقق من ذلك يجب جمع معلومات موضوعية ودقيقة عن أداء الفرد وبشكل متكرر ومنتظم بغية مقارنة أدائه في وقت ما أو في ظرف ما بالأوقات والظروف الأخرى.

ز. الفرد ذو الاحتياجات الخاصة يخفق في التعلم من خلال ملاحظة الآخرين أو تقليدهم بشكل عفوي أو غير مخطط له، ولذلك ينبغي تنظيم تفاعلات الفرد المعوق ومشاهداته على نحو يزيد احتمالات تعلمه بالنمذجة. كذلك فهو لا يستطيع تعلم المهارات الصعبة بيسر ودفعة واحدة، ولذلك ينبغي تجزئة تلك المهارات بشكل متسلسل ليتمكن من تعلمها خطوة فخطوة.

ح. الاتجاهات نحو الفرد ذو الاحتياجات الخاصة والتوقعات منه تترك أثرا بالغا في نظرته لنفسه، وفي دافعيته. ولذلك ينبغي أن تكون الاتجاهات ايجابية والتوقعات واقعية قدر الإمكان

ويضيف (الخطيب، 2002) أن العديد من المراجع المتخصصة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قد اقترحت مجموعة من الإجراءات لكي يصبح مستقبل ذوي الاحتياجات الخاصة مشرقاً وهي:

أ. **تعريف أدوار كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية:** يجب أن تكون مسؤوليات معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية واضحة

وأن تكون أعباؤهم التدريسية معقولة ليتمكنوا من توظيف خبرتهم بشكل مباشر مع طلبتهم ومع الزملاء في العمل الذين يتعاونون ويتشاورون معهم.

ب. **تهيئة الظروف للممارسة الميدانية ذات النوعية الراقية:** يقتضي التعليم تطورا مهنيا مستمرا. ويجب أن تبذل جهودا صادقة من قبل المعلمين والممارسين الآخرين، والإداريين وأولياء الأمور، وصانعي القرار على المستوى المحلي والوطني.

ج. **إدارة الوقت بمساعدة الأدوات التكنولوجية:** ينبغي على المدارس تزويد المعلمين بالتكنولوجية اللازمة لإدارة الحالات والتواصل، وحفظ السجلات وتحليل المعلومات وتعديل التدريس بطرق الكترونية.

د. **تقنين عمليات اتخاذ القرار:** يجب تمكين الإدارات التربوية، والمدارس والمعلمين من استخدام جملة موحدة من العمليات فيما يتعلق بتوثيق نتائج التقييم، والتخطيط للبرامج، ومتابعة تقدم الطلبة.

ه. **توفير فرص التطور المهني:** يجب النظر إلى إعداد معلمي التربية الخاصة بوصفه مسؤولية مشتركة تتقاسمها مؤسسات التعليم العالي والنظام التربوي العام، وتستطيع برامج إعداد المعلمين والإدارات المدرسية أن تسهم في إعداد الطلبة من خلال مدارس تتيح الفرص للتطور المهني أو من خلال أشكال أخرى من العلاقات التشاركية.

و. **تجنيد وتدريب كوادر مؤهلة ومتنوعة:** يجب أن تتوفر لدى برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الإمكانيات والقدرات اللازمة لتأهيل أعداد كافية من معلمي التربية الخاصة في مجالات متنوعة.

ز. **تطوير نظام مزاولة المهنة:** يجب تطوير نظام لمزاولة التربية الخاصة وفق معايير مهنية متطورة ويجب أن تلتزم الأطراف المعنية بهذه المعايير.

ح. **توفير نظام الدعم اللازمة:** تستطيع الإدارات التربوية والمدرسية رفع معنويات معلمي التربية الخاصة وزيادة دافعيتهم بتعديل رواتبهم ويحتاج المشرفون والإداريون إلى العمل مع معلمي التربية الخاصة.

6.1.2 معلمي التربية الخاصة وأهمية إعدادهم:

يعد المعلم أحد أهم المدخلات البشرية للعملية التعليمية التعلُمية، إن لم يكن أهمها على الإطلاق. فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي وفي تحقيق أهدافه، ولن يكون المعلم فعالاً ما لم يكن على درجة عالية من الإعداد النفسي والمهني وبالأخص معلمي التربية الخاصة، فيشير (العبد الجبار، 1998) إلى أن معلم التربية الخاصة يحتاج إلى مهارات خاصة وإضافية غير تلك المهارات التي يمتلكها المدرس العادي، فهو يحتاج إلى أن يستخدم طرق تدريس خاصة، وأن يعد برامج فردية تتناسب مع الفروق الفردية للأطفال. لذا ينبغي للكليات التربوية في البلاد العربية بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص تطوير أساليب إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة وتزويدهم بالمهارات اللازمة وتدريبهم عليها ومن تلك المهارات: المهارات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية ومهارات التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم.

ويؤكد (الخطيب، 2002) أنه نتيجة الاختلاف الحاصل بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين من حيث النمو العقلي والحسي أو الجسمي الانفعالي، يتطلب تقديم خدمات تعليمية وتدريبية مختلفة عن تلك التي تتقدم للطلبة العاديين من حيث تعديل المناهج وطرائق التدريس وأسلوب التعامل من أجل تلبية الاحتياجات التربوية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويذكر كلاً من (الخطيب والحديدي، 2009) أنه لا يستطيع تقديم الخدمات التربوية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة إلا معلمون ذوي إعداد وتدريب خاص، فلكي ينجح المعلم في التعليم عليه أن يكون ملماً بالخصائص النمائية للأطفال بالإضافة إلى أن يتصف المعلم بالمرونة التي تتضمن تغيير أو تعديل الأساليب والوسائل لتصبح ملائمة للحاجات الفردية بمثل هذه الفئة من الطلبة.

ويجدر القول أن أغلب المراجع المهتمة بالتربية والتعليم بشكل عام قد أجمعت على ثلاثة جوانب يمكن من خلالها إعداد المعلم إعدادا مهنياً مناسباً ويضيف آخرون جانب رابع، وسوف نتناول بإيجاز كل جانب من هذه الجوانب.

1. الجانب الأكاديمي التخصصي:

يرى (الزراد، 1990) أن الجانب الأكاديمي التخصصي يشتمل على المعارف والمهارات والقيم وحاجات الدارس واهتماماته وبطبيعة العمل الذي يمارس لذا يحتل الإعداد الأكاديمي التخصصي مكانة هامة في برامج إعداد المعلمين.

2. الجانب المهني:

إن الإعداد المهني للمعلم هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها المعلم في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال والناجح مع التلاميذ، ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات النظرية وعلم النفس وجانبا متعلقا بالتدريس الميداني " التربية العملية ".

3. الجانب الثقافي:

وهو ما يطلق عليه البعض " التربية الحرة" وهو التربية غير المتخصصة، فيرى (الزراد، 1990) أن هذا الجانب يجب أن يسعى إليه كل مواطن فتكتمل به مواطنته، فالإعداد الثقافي يهتم بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية وتجعله يتعرف على الصورة الأكبر للعالم المحيط به.

وهذا الجانب من الإعداد أصبح هاما وحيوي خصوصا في ظل الانفجار المعرفي وثورة المعلومات حيث أننا أصبحنا نعيش في قرية كونية صغيرة بفضل الاكتشافات العلمية وظهور الإنترنت ووسائل الاتصالات الحديثة، وفي هذا الصدد يشير (الشخص، 1995) إلى أن إمداد العلم بثقافة عصرية عريضة تمكنه من الوقوف على العناصر الثقافية العريضة والحضارة السائدة ويشمل هذا الجانب الثقافة العامة التي تتسع لمعرفة العالم من حوله واللازمة للإنسان المثقف والثقافة الخاصة التي لها صلة بمادة تخص العلم.

4. الجانب الشخصي والاجتماعي:

يجب أن يكون المعلم واعيا بأن دوره ليس قاصرا على تدريس مادته العلمية في الفصل ولكنه له دور هام في التطبيع الاجتماعي للتلاميذ وتتم هذه العملية للتلاميذ عن طرق اهتمام المعلم بأهمية الممارسات اليومية في الدراسة سواء داخل الفصل أو خارجه كقائد تربوي يشكلهم سلوكيا وأخلاقيا ووجدانيا والمعلم بهذا الدور

إنما يساعد المدرسة على الوفاء بمتطلباتها نحو المجتمع الذي أنشأها كمؤسسة تربوية لتحقيق أهداف معينة نحو خلق وتشكيل المواطن على التكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه.

ولهذا يؤكد (الخطيب وآخرون، 2000) أنه وبصرف النظر عن مدى وضوح الرؤية فيما يتعلق بما يريد تحقيقه وبما تفعله المدارس وكيف ينبغي للخدمات أن تتطور فإن مستوى التقدم الذي يتم إحرازه يعتمد على الاتجاهات والمعرفة والمهارات الموجودة لدى كل الأشخاص الذين يتعاملون يوميا مع الأفراد المعوقين ومن أهمها:

1. امتلاك المعرفة النظرية الكافية فيما يتعلق بالتعليم والسلوك الإنساني.
2. إظهار الاتجاهات التي تيسر التعلم، فنوعية التعليم تتأثر باتجاهات المعلمين نحو أنفسهم، ونحو طلبتهم، ونحو زملائهم وأولياء الأمور، ونحو المواضيع التي يدرسونها.
3. امتلاك المعرفة الكافية فيما يتعلق بالموضوع الذي يتم تدريسه، ولا يكتفي الدراسة قبل الخدمة في هذا الصدد.
4. امتلاك المهارات التدريسية الفعالة والقدرة على وضع تلك المهارات موضع التنفيذ.
5. معرفة وفهم ظروف العمل، ويتضمن ذلك معتقدات المعلم وأنماطه الشخصية التي تمكنه من القيام بعمله، وحل الصراعات، وخفض التوترات والضغوط في العمل.

فيما أكد بيان (اليونسكو، 1994)على المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وإعداد المعلمين، وذلك بجملة من الإجراءات المتعلقة بإعداد المعلمين منها:

1. التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.

3. الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
4. تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
5. تنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة المنظمة والفعالة لجميع المعلمين.
6. دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.
7. الابتعاد قدر الإمكان عن التدريب التصنيفي (الموجه نحو فئة إعاقة بعينها).
8. قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز فرص تطبيق مبادئ التربية للجميع.
9. إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجا يحتذى ومثلا يقتدى به.

كما اقترح جوردن (Gordon, 1991) بعض الاحتياجات الأساسية لمعلم التربية الخاصة ومنها: إدارة الصف والحصول على المعلومات اللازمة عن نظام المدرسة، إدارة الصف والحصول على المصادر اللازمة للتدريس والتخطيط والتنظيم للدرس، وتقييم التلاميذ، وتشجيع التلاميذ، واستخدام الطرق الفعالة في التدريس والتعامل مع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ، والتواصل مع الآخرين من الإداريين والمعلمين والتواصل مع أولياء أمور التلاميذ وتكييف البيئة التعليمية.

7.1.2 المتطلبات التربوية لإعداد معلم التربية الخاصة:

تشير كثير من الدراسات إلى عدد من المتطلبات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين، وهي عبارة عن جملة من المتطلبات التي يجب أن تتوفر في معلمي التربية الخاصة وهي:

1. إعداد معلم يتفهم أبعاد التربية الخاصة.
2. إعداد معلم يتفهم البيئة وتنمية المجتمع.
3. إعداد معلم يتفهم جيدا مدخلات ومخرجات تعليم الفئات الخاصة.

4. إعداد معلم يتفهم فلسفة وأهداف التربية الخاصة وكيفية تطبيقها عمليا في المدارس.
5. إعداد معلم يتفهم فلسفة الفرد المعاق وخصائص نموه وكيفية التعامل معه بما يمكن المعلم من تقييم الصفات الشخصية للتلاميذ.
6. توافر الشخصية والقيادة للمعلم القادرة على التأثير في الأطفال وكسب حبهم وتقديرهم.
7. التقليل من دور المعلم كمقدم ونأقل للمعرفة وزيادة دوره كمرشد مخطط للعملية التعليمية.
8. قدرة المعلم على الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة.
9. قدرة المعلم على التعلم الذاتي وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
10. قدرة المعلم على ممارسة بعض المهارات اليدوية والعملية التي يمكن أن يستخدمها في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب وآخرون، 2000).

فيما يضيف (الخطيب والحديدي، 2009) بعض الكفايات العامة والضرورية للمعلمين لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

1. القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطلاب في المواقف الصفية المختلفة.
2. التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات الاحتياجات الخاصة وأسبابها وأبعادها التربوية – النفسية.
3. معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.
4. بناء علاقات عمل مع الجمعيات والمؤسسات التي تعنى بتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
5. التمتع بالمعرفة الكافية حول النشاطات المرغوب فيها والممنوعة لكل فئة من فئات الاحتياجات الخاصة.
6. القدرة على بناء علاقات عمل بناءة ومفيدة مع اسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

7. معرفة الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الطلاب نحو زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة.
8. القدرة على تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالإفادة والمشاركة في الأنشطة التعلمية إلى أقصى حد ممكن.

ومن هنا تبرز أهمية هذه المتطلبات لمعلمي التربية الخاصة حتى يتسنى لهم معرفة بعض التحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء تعاملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

8.1.2 بعض التحديات والضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة:

لا يكاد أن يخلو أي عمل كان من بعض التحديات والضغوط التي تعترض طريق النجاح لهذا العمل، وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمة أو المهتمين بإعداد المعلمين، وعلى وجه الخصوص المعلمين المطالبين بالتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب تلك الخصوصية في خصائص وقدرات طلبتهم، فتؤكد الكثير من الدراسات أن مهنة تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط تتمثل في الشعور بالعجز وعدم تعاون الأسرة مع المدرسة، المشكلات السلوكية للمعوقين، صعوبة التعامل مع التلاميذ بطيئي التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة استثارة دوافع التلاميذ للتعلم، بذل المعلم مزيد من الجهد دون تحقيق تحسن في مستوى أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الأعباء الزائدة التي تتطلبها حالة المعوقين، الإعداد غير الملائم، وظروف العمل غير الملائمة.

فقد حدد سمث (Smith ,1993) ثلاث نقاط رئيسية تمثل التحديات أو أهم الصعوبات التي تواجه إعداد المعلمين بشكل عام وهي:

أ. العناية بالتطبيقات العملية لنظريات التربية وعلم النفس وعدم التركيز على الجوانب النظرية فقط والاهتمام بطرق التدريس الحديثة.

ب. العناية بمهام المعلم في حال استخدام الحاسب الآلي أو التعليم المبرمج أو التعليم عن بعد حتى يقوم بدوره في تعليم التلاميذ بهذه الوسائل فيما بعد.

ج. إعداد المعلم لمهماته الأخرى مثل إرشاد الطلاب وتوجيههم وحل مشكلاتهم وتدريبهم على الإسهام في خدمة المجتمع بما يضمن جعل المدرسة مركز إشعاع تربوي في البيئة.

ويضيف وايتكر (Whitaker ,2001) من خلال مراجعته للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية خصوصا في السنوات الأولى من التدريس إلى أنهم يواجهون الصعوبات التالية:

أ. عدم القدرة على نقل النظرية إلى التطبيق.

ب. عدم الإعداد الجيد لمواجهة عدد من الصعوبات التي ستواجههم.

ج. التردد في الاستشارة وطلب المعونة.

د. صعوبة التدريس وعدم توافر المصادر اللازمة.

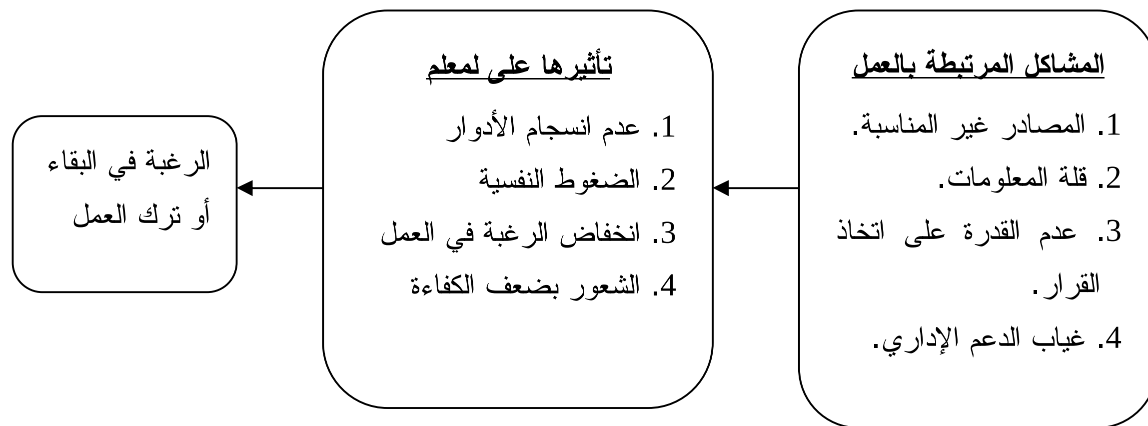
ه. التوقعات العالية النجاح.

فيما يرى (البتال، 2000) أن حدوث الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة تكون بسبب عاملين رئيسين:

أ. المتغيرات المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتشمل المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها، فئة الإعاقة، وحجم الصف.

ب. المتغيرات المتعلقة بمعلمي التربية الخاصة وتشمل العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، فاعلية التدريب قبل الخدمة، تعاون المشرفين والزملاء والوسائل التعليمية المساعدة، والتدريب أثناء الخدمة، والهوايات والاتجاهات.

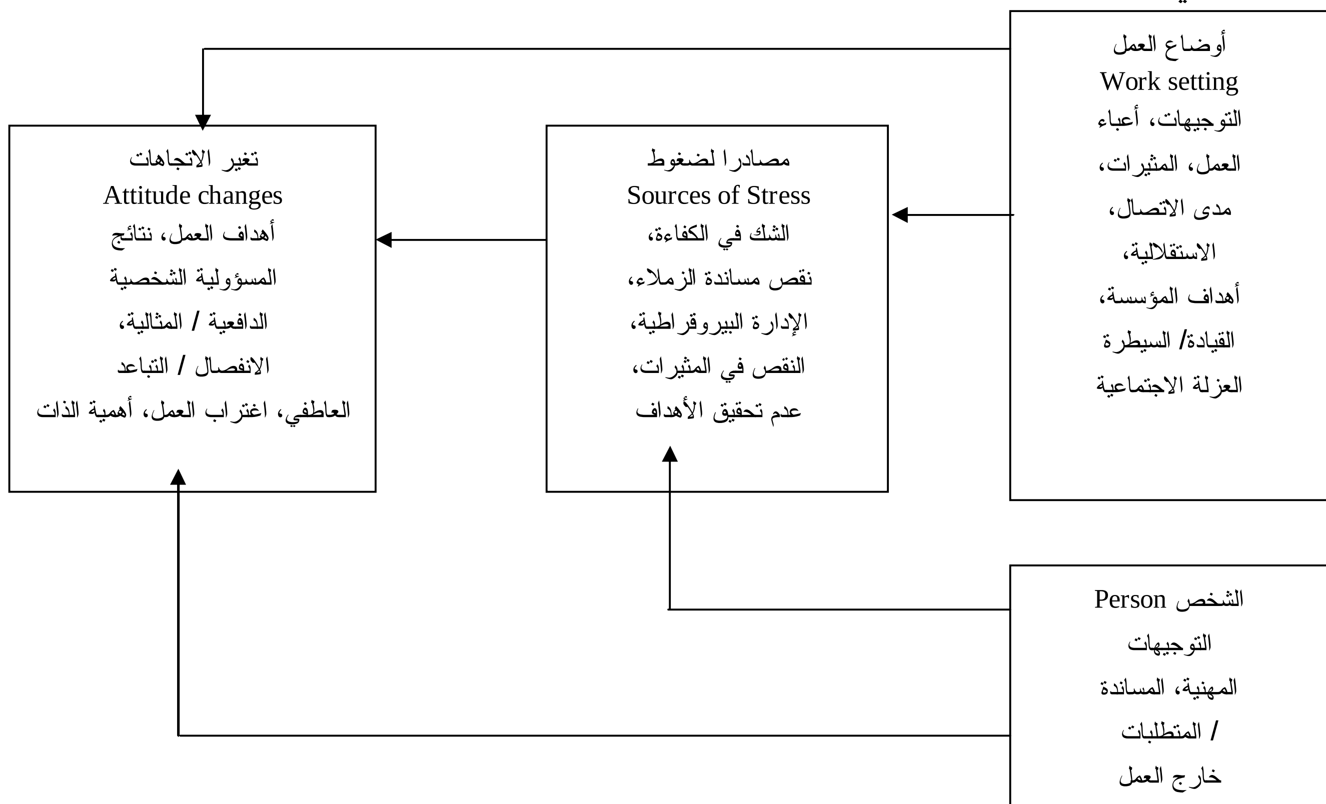
ويشير كل من جريستين وكياتنج ويوفانوف وهارينس (Gresten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001) إلى مجموعة من العوامل التي تساهم على استمرار معلم التربية الخاصة أو تركه لعمله، وتعتمد هذه العوامل على المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل، فكلما ازدادت المشاكل ازداد احتمال ترك معلم التربية الخاصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي محاوله لشرح هذه الفلسفة قام الباحثون بالاعتماد على نموذج يوضح تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على أداء معلم التربية الخاصة. ويوضح النموذج التالي تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على المعلم.



الشكل (1)

تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على المعلم

ويتضح مما سبق انه عندما لا يتم التعامل الجيد والمستمر لمواجهة هذه الصعوبات والتحديات التي تواجه معلم التربية الخاصة يكون عرضة للوصول إلى الاحتراق النفسي وهذا ما أكد عليه نموذج شيرنس لعملية الاحتراق النفسي Cherniss Process Model Burnout في مهنة التدريس كم يتضح من الشكل (1) التالي:



الشكل (2)

العوامل المسببة للاحتراق النفسي للمعلمين

ومن هذا المنطلق لزم الاهتمام بالمعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وهذا ما ينادي به المهتمين بالعملية التعليمية بشكل عام والمهتمين بالتربية الخاصة بشكل خاص، وذلك بتوضيح الواجبات والمتطلبات اللازمة لتعاملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم المساعدة والدعم المعنوي والنفسي لهم، وتزويدهم بكل ما يسهل عمليتهم التعليمية والتدريبية أثناء الخدمة، كما يساعد على خفض ظاهرة الاستنفاد من مهنة تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وإيجاد الحلول المناسبة لها، مما يعود بالفائدة على المعلم والمتعلم والعملية التعليمية برمتها.

9.1.2 مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

جاء مفهوم التدريب أثناء الخدمة بعد ما ظهر وبشكل واضح الضعف في مخرجات المهتمين بتدريب المعلمين قبل الخدمة كالجامعات والكليات المسئولة بإعداد المعلمين.

ويرُجع (الخطيب، 2002) التزايد الملحوظ للاهتمام ببرامج التدريس أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة مؤخراً، نتيجة لعدة عوامل مختلفة منها:

1. تعدد الإعاقات التي أصبح المعلمون يجدون أنفسهم مرغمين على التعامل معها.
2. تنوع الأدوار والوظائف التي بات على المعلم القيام بها.
3. التغيرات المستمرة التي تطرأ على تكنولوجيا التعليم.
4. التفاوت الكبير بين الإعداد قبل الخدمة والممارسة الميدانية.
5. التركيز على أساليب التقويم الفردي وبرامج التعليم الفردي.
6. العمل من خلال فريق من ذوي التخصصات المختلفة التربوية والنفسية والطبية والمهنية والاجتماعية.

يعرف ويل (Will ,1986) التدريب أثناء الخدمة بأنه ما يتعلق بالنمو المهني الأكاديمي والشخصي للمعلم وذلك من خلال تقديم سلسة من الخبرات والنشاطات الدراسية، فيبدأ هذا التدريب بمجرد انتقال المعلم من مرحلة الإعداد الأولى في الجامعات إلى دخوله مهنة التدريس، ويستمر حتى ينتهي بالتقاعد أو الموت.

فيما عرفه (الخطيب، 2002) بأنه كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية. ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة.

ويعرف (الخطيب والحديدي، 2009) برنامج تدريب المعلم أثناء الخدمة بأنه مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداده، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودة فعلا في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعملية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفء والتقويم المستمر.

ويمكن القول بأن جميع التعريفات السابقة تتفق في أن الهدف من التدريب أثناء الخدمة هو التنمية المهنية والنهوض بالكفايات التدريسية للمعلم، وهذا الهدف يمكن أن يتحقق من خلال أنشطة عديدة ومتنوعة مثل، البرامج التعليمية الموجزة، والمقررات التدريبية وورش العمل، لقاءات واجتماعات هيئة العاملين، واللجان، والزيارات وعرض الدروس وغير ذلك من أساليب التدريب أثناء الخدمة، ومما سبق يتبين أن هناك بعض النقاط التي يتميز بها التدريب أثناء الخدمة وهي:

1. أنه يخص المعلمين الموجودين على رأس العمل، وأنه لا يهدف للتحسين فقط ولكن إلى الوصول بالمعلم إلى الحدود القصوى لأدائه المهني.
2. أن عمليتي إعداد المعلم وتنميته أثناء الخدمة متصلتين تستهدفان تحسين عملية التعلم وتطويرها من خلال تحسين نوعية المعلم. وهذه النظرية تتفق مع مفاهيم ومطالب التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، التي أصبحت الأساس في التطور التربوي في الحاضر والمستقبل.
3. هناك فرق واضح بين التعلم الذاتي أثناء الخدمة كنشاط فردي يبذل من جانب المعلم وبرامج تنميته التي تقوم على التخطيط المسبق من قبل السلطات التربوية.

4. أنه يشمل على المراحل الثلاث التي يمر بها برنامج تنمية المعلم الكفء، وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم المستمر لكل مرحلة.
5. أنه ينسحب على الأنشطة التدريبية المتنوعة الشائعة كالدورات التدريبية ونشاطات المراسلة، والبرامج الجامعية طويلة المدى، والدروس التدريبية ليوم واحد والورش والحلقات الدراسية التي تعدها الجهات المسؤولة عن هذه البرامج، وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية المعلم.
6. حيث إن التعريف يأخذ واقع المعلم في الاعتبار، فإن برنامج التدريب سوف يختلف من حيث أساليبه وأهدافه وحاجاته ومقوماته، تبعا لاختلاف واقع العملية التعليمية من بلد إلى آخر ووفق مرحلة التطور التي وصل إليها هذا البلد، وتبعا لطبيعة المشكلات التربوية العامة التي تواجهه، وغير ذلك من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.(ابراهيم، 2005)

2.2 الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات المهتمة بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد وجد نقص - بحسب اطلاع الباحث - في الدراسات التي تهتم بتوفير أداة لقياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل، فقد تطرقت بعض الدراسات إلى موضوع التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وان كان بجزء يسير. ويمكن تصنيف هذه الدراسات على النحو التالي:

أ. دراسات تناولت أهم الكفايات لمعلمي التربية الخاصة.
ب. دراسات تناولت الضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة.
ج. دراسات تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.
د. دراسات تناولت اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

1.2.2 دراسات تناولت أهم الكفايات لمعلمي التربية الخاصة:

هناك دراسات مختلفة تناولت كفايات معلمي التربية الخاصة في عدة جوانب منها أهم الصفات والخصائص الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، أهم الكفايات التربوية والتدريسية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها ما سعت للمقارنة بين كفايات معلمي التربية الخاصة في المجالات المختلفة لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وسيتم استعراضها فيما يلي:

أجرى ميلن (Milne, 1979) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الصفات التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (140) معلماً ومديراً ممن يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت إلى النتائج التالية:

1. المرونة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. القدرة على فهم ذات المتعلم.
3. القدرة على تطوير الاتصال وبناء العلاقات مع أهل المعاق.
4. القدرة على التفاعل مع الموقف.
5. المرونة في التعامل مع جميع المواقف التعليمية.
6. المعرفة باستخدام أدوات القياس.
7. القدرة على ضبط وتحليل المهارات والمهمات التعليمية.
8. المعرفة بتطبيقات برامج تعديل السلوك.
9. التفاعل مع الكوادر المهنية الأخرى.

وقام (حمدان، 1981) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الكفايات التربوية وأهميتها بالنسبة لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا، ومعرفة أراء المعلمين والإداريين ممن هم في الخدمة فيما يتعلق باستجاباتهم التي يشعرون بأنها تعمل على زيادة قدراتهم في تدريس ذوي الإعاقات العقلية، وبلغت عينة الدراسة (204) معلماً ومديراً من منسوبي وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وقد اشتملت أداة القياس في هذه الدراسة على ثلاثة أجزاء تمثل: أهم الكفايات التدريسية وحاجاتهم لنمو المهني وحاجاتهم لتدريس ذوي الإعاقات العقلية.وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

رتبت الكفايات حسب أهميتها على النحو التالي:

1. اختيار وتشغيل الأجهزة السمعية والبصرية التعليمية.
2. تحليل المهمات وتجزئتها من السهل إلى الصعب.
3. اختيار طرق التدريس المناسبة.
4. الاحتفاظ بسجل تراكمي لتقييم الطلاب.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى الكفايات الخمسة التالية المتعلقة بالنمو المهني:

1. الإرشاد والتوجيه والتدخل والجلسات الإرشادية مع الأهل.
2. اختيار وتشغيل الأجهزة السمعية والبصرية التعليمية.
3. صياغة الأهداف التعليمية اللازمة.
4. اختيار المحتوى المناسب للأهداف التعليمية.
5. استخدام أساليب تعديل السلوك.

وأظهرت نتائج الدراسة حاجتهم لتدريس ذوي الإعاقات العقلية إلى التالية:

1. الحاجة إلى مدرس مساعد.
2. الحاجة إلى فهم ودعم الوالدين.
3. الحاجة إلى ساحات لعب خاصة بالأطفال.
4. الحاجة إلى تقييم وتشخيص الأطفال المعاقين عقليا والتعرف عليهم.

وقام لويس كوري (1985، Louis Corri) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن التشابه في الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا ومعلمي الأطفال المضطربين سلوكيا ومعلمي أطفال صعوبات التعلم.وبلغت عينة الدراسة (180) معلماً ومعلمة موزعين بالتساوي بين فئات الإعاقة الثلاثة من العاملين في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة فرجينيا، وقد طور الباحث مقياس يشتمل على تسعة أبعاد هي كالتالية: تخطيط التعليم، القيام بالتعليم، القيام بالواجبات التعليمية، الاتصال بالأهل، تطوير مفهوم الذات، تقييم السلوك، تقييم المناهج واستعمالاتها، النمو الشخصي والمهني والمعلومات المهنية، والتي تمثل الكفايات التي يحتاجها المعلمون في عملهم مع الأطفال المعاقين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. أظهرت نتائج الدراسة تشابه في وجهة نظر معلمي الأطفال المعاقين عقليا ومعلمي أطفال صعوبات التعلم فيما يختص بالمهارات والكفايات المتمثلة في الأبعاد التسعة.
2. أظهرت الدراسة تباينا بين احتياجات معلمي الأطفال المعاقين عقليا والمضطربين سلوكيا وصعوبات التعلم، لصالح معلمي الأطفال المضطربين سلوكيا.
3. لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد التي تم قياسها بين معلمي الأطفال المعاقين عقليا ومعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لوجود علاقة بين هذه الفئات.
4. أظهرت الدراسة أن كفايات الإرشاد والتوجيه والتخطيط والاتصال والتفاعل أكثر أهمية لدى معلمي الأطفال المعاقين عقليا من معلمي أطفال صعوبات التعلم.

وقام كلاً من راين وفرانسيس (Rayn & Frances, 1985) دراسة هدفت إلي استطلاع أراء المعلمين حول الكفايات الضرورية للعمل مع الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث بلغت مجموع عينة الدراسة (117) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من مراكز التربية الخاصة في مقاطعة فيلادلفيا، فقد قام الباحث بتطوير أداة قياس مكونة من (35) فقرة تمثل الكفايات التربوية التي رأى أنها ضرورية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. تعتبر جميع الكفايات التربوية ضرورية وهامة للعمل مع الأطفال المعاقين عقليا.
2. تشتمل هذه الكفايات على ضرورة نمو الفرد وتعليمه وتدريبه على مهارات اللغة والإدراك والمهارات الحركية الدقيقة والكبيرة، وكذلك التركيز على النمو الانفعالي والاجتماعي.
3. تتضمن هذه الكفايات ضبط وتنظيم الصف والإعداد والتخطيط للتعليم والعلاقات المهنية والإجراءات الإدارية ذات العلاقة بالضبط.

4. أظهرت الدراسة أن الكفايات ذات العلاقة بالمنهاج وبرامج استخدام الوالدين والبيئة المحيطة في التعليم أهم من الكفايات ذات العلاقة بالإدارة وتنظيم الصف.
5. أظهرت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرات الطويلة قد استجابوا بشكل أفضل من المعلمين ذوي الخبرات القصيرة.
6. أعطى المعلمين ذوي المؤهلات في مجالات الطفولة والتعليم المفتوح أهمية أكثر للكفايات التربوية من غيرهم.
7. أظهرت الدراسة تطابق أراء المعلمين بنسبة عالية على ضرورة الكفايات وبذلك تحقق الهدف من هذه الدراسة بدرجة عالية.

وقامت (التل، 1988) بدراسة هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات الأساسية اللازم توافرها عند معلمي الأطفال المعاقين، والتي تساعد في تربية وتعليم هؤلاء الأطفال وفق قدراتهم، كما تساعد في إرشاد الوالدين في التعامل مع أطفالهم، بالإضافة إلى التعرف على تصورات المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات للكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين في مراكز التربية الخاصة الواقعة ضمن محافظة عمان الكبرى.

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات ومديري ومديرات مراكز الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية في محافظة عمان الكبرى للعام الدراسي 1987 / 1988، موزعين على (20) مركزا حيث بلغ عددهم (170)معلما ومعلمة و(19) مديرا ومديرة. قد طورت الباحثة أداة قياس عبارة عن استبانه تشتمل على (44) فقرة تمثل الكفايات الأساسية والتي تم قبولها من حيث الصدق والثبات،وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

أن أعلى اتفاق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لتصوراتهم على الكفايات التربوية كان على النحو التالي:

1. إتاحة الفرصة لنمو المعاقين اجتماعيا.
2. إتاحة الفرصة لنمو المعاقين انفعاليا.
3. ضبط السلوك باستخدام أساليب تعديل السلوك.

4. معرفة الحلول المناسبة لسوء التوافق لدى المعاقين.
5. معرفة أسباب سوء التوافق.

فدلت هذه النتيجة على أن هذه الكفايات مهمة ولازمة للعمل مع الأطفال المعاقين، حيث حاجة هؤلاء الأطفال إلى النمو تتطلب من المعلم قدرة على مساعدة الأطفال المعاقين على النمو العقلي والاجتماعي.

وأن أقل اتفاق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لتصوراتهم كان الكفايات التربوية التالية:

1. تقبل الملاحظات من الأهل.
2. مساعدة الأهل في تطوير اتجاهات ايجابية وواقعية نحو أطفالهم.
3. استخدام أنواع التعزيز المختلفة لتثبيت السلوك.
4. إقامة علاقات فعالة مع الزملاء.
5. التنسيق مع المتهمين بعقد الندوات والمحاضرات في مجال الإعاقة.

كما قام (الغرير، 1991) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا، وقد اشتملت عينة الدراسة على (212) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن يعملون في مراكز التربية الخاصة في الأردن.وقام بتطوير أداة تتكون من (50) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هي: الكفايات الشخصية للمعلم، كفايات التقييم والتشخيص، وكفايات محتوى البرنامج التعليمي، كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي وكفايات الاتصال بالأهل.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. إن جميع الكفايات المتضمنة بالإبعاد الخمسة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين ذوي الخبرات القصيرة والمعلمين ذوي الخبرات الطويلة في تقديرهم لأهمية الكفايات التربوية وضرورتها.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين ذوي الأعمار الدنيا والمعلمين ذوي الأعمار العليا في تقديرهم لأهمية الكفايات التربوية وضرورتها.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين ذوي المؤهل الجامعي والدبلوم والثانوية العامة في تقديرهم لأهمية الكفايات التربوية وضرورتها.

وأجرى لوكنر (Lukner, 1991) دراسة لاتجاهات معلمي الأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو المهارات التي يحتاج إليها، وقد بلغت عينة الدراسة (193) معلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين جميعا يؤكدون على أن هناك بعض المهارات التي تعتبر أساسية وهامة لكل معلمي ضعاف السمع وذلك بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

فيما رتب معلمو المرحلة الابتدائية تلك المهارات من حيث الأهمية كالآتي: مهارات العمل مع الآخرين، مهارات التعليم والتخطيط له، مهارات الوعي المهني ومهارات التعامل الشخصي مع الآخرين.

بينما رتب معلمو المرحلة المتوسطة هذه المهارات حسب الأهمية كالآتي: مهارات التعامل الشخصي مع الآخرين، مهارات الوعي المهني، مهارات التعليم والتخطيط له، ومهارات العمل مع الآخرين.

كما قامت (السويدي، 1992) بإجراء دراسة هدفت إلى تقدير ومعرفة الاحتياجات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين،تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة كان توزيعهم على الشكل التالي: 36 معلما و28 معلمة في مختلف الإعاقات، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. هناك حاجة إلى برامج تدريبية عالية المستوى.
2. يوجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بشأن درجات الحاجات التدريبية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.
3. المجالات التي نالت اهتماما أكبر من جهة نظر أفراد العينة هي (مجال استخدام الأجهزة – التقنيات الحديثة، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ

وخصائصهم، ومجال الأنشطة التدريبية والتعليم الفردي)، أما المجالات التي نالت اهتماما أقل من وجهة نظر أفراد العينة هي (مجال الإدارة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين).

4. هناك اتفاق بدرجة كبيرة بين أفراد العينة بشأن ترتيب أهمية أوليات الاحتياجات التدريبية.

وفي دراسته قام بها (محمود، 1994) هدفت لبناء مقاييس خاصة بتحديد بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بنجاح معلمي التربية الفكرية، والتعرف على الفروق بين معلمي التربية الفكرية الأعلى والأقل تقديرا في مقاييس الشخصية المستخدمة في تلك الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 127 معلما ومعلمة من معلمي التربية الفكرية ممن يعملون بمدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة وقد استخدم مجموعة من المقاييس منها: مقياس الطموح، مقياس المثابرة، مقياس التحمل مقياس المسؤولية، مقياس التعاون، مقياس الاجتماعية، مقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس اتجاه معلمي التربية الفكرية نحو الفرد التخلف عقليا، ومقياس الطلاقة، مقياس المرونة، مقياس مهارات التدريس الفعال.

وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة ما يلي:

1. انتظام متغيرات الشخصية المرتبطة بنجاح معلمي التربية الفكرية لدى عينة المعلمين الأقل تقديرا في مجموعة من العوامل المستقلة هي:

أ. اتجاه المعلم الموجب نحو الفرد المتخلف عقليا من خلال تحمله لمسؤولياته (اتزان نفسي).

ب. العمل مع الزملاء لإنتاج أفكار مختلفة ترجع للنجاح في تحقيق أهداف معلمي التربية الفكرية.

ج. قبول الفرد المتخلف عقليا وإنتاج عدد من الأفكار المتنوعة للنجاح في المهام الخاصة بتلك الفئة من التلاميذ.

د. قبول التحدي والمخاطرة المحسوبة للوصول إلى الهدف بصرف النظر عن الوقت المستغرق.

2.انتظام متغيرات الشخصية المرتبطة بنجاح معلمي التربية الفكرية لدى عينة المعلمين الأعلى تقديرا في مجموعة من العوامل المستقلة وهي:

أ. أنتاج أفكار مختلفة لقبول الفرد المتخلف عقليا ومواجهة صعاب العمل معه.

ب. الإنجاز والإبداع في إنجاح المهام الخاصة بتلك الفئة من التلاميذ.

ج. الصمود أمام الإحاطات وضبط النفس والوصول إلى أهداف المعلم الخاصة وأهداف زملائه.

وقام (العبد الجبار، 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يتوفر منها لديهم ثم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض وكانت العينة مكونة من (110) معلما، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي والنسب المؤوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبارات شفهية لتحليل نتائج الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات، بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات الخبرة والتقدير الأكاديمي وعدد الطلبة.
2. وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوفر تلك المهارات في متغير التقدير الأكاديمي.

2.2.2 دراسات تناولت الضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة:

تناولت هذه الدراسات تحديد مصادر الضغوط النفسية والمهنية التي تحيط بكثير من معلمي التربية الخاصة مما يحدوهم إلى الرغبة في تغير مهنتهم أو تركها بشكل عام، وذلك كدليل على تأثيرها في تغير توجهاتهم نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

قام جونسون (Johnson ,1984) بدراسة هدفت إلى تحديد مصادر وأعراض الضغوط لدى معلمي التلاميذ ضعاف السمع، وتكونت عينة تلك الدراسة من 377 معلما من المعلمين الذين يعملون في مدارس ضعاف السمع بالولايات المتحدة خلال العام الدراسي 1982، وقام ذلك الباحث بإعداد استبيانات مكونة من 38 سؤال عن

المتغيرات الديموجرافية والبيئة المدرسية School environment، سؤال عام عن الضغوط المدركة، 12 عرض من أعراض ظاهرة الضغوط، 50 مصدرا من مصادر ظاهرة الضغوط.

وقد أوضحت نتائج تلك الدراسة أن 27 % من أفراد العينة قرروا أن العمل في مهنة التدريس للتلاميذ ضعاف السمع هو السبب الرئيسي في شعورهم بالضغوط إلى أقصى حد، 45 % من أفراد العينة يشعرون بمستوى متوسط من الضغوط وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن أكثر من 50 % من أفراد العينة لا يفضلون العمل في مهنة التدريس للتلاميذ والطلبة ضعاف السمع إذا أتيح لهم فرصة الاختيار المهني مرة أخرى، وأسفرت نتائج تلك الدراسة عن أن الضغوط النفسية لدى معلمي ضعاف السمع تؤدي إلى مشاكل صحية وسلوكية، وأن معلمي مدارس ضعاف السمع بالمناطق الريفية أكثر شعورا بالضغوط من المجموعات الفرعية الأخرى تبعا للمتغيرات الديموجرافية والبيئة المدرسية.

وقام هارمون (Harmon, 1986) بدراسة هدفت لدراسة صراع الدور والمتغيرات الشخصية والمهنية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة تلك الدراسة من 378 معلما من معلمي التربية الخاصة، وقد استخدم مسح لضغوط معلمي التربية الخاصة Survey for special education stress الذي يتكون من ثلاثة أجزاء، في الجزء الأول: يتم سؤال أفراد عينة الدراسة عن بعض البيانات المرتبطة بالخصائص الشخصية والمهنية، الجزء الثاني: يحتوي على قائمة ماس لاش للاحتراق النفسي، و الجزء الثالث: ينطوي على استبيان الدور.

وأوضحت نتائج تلك الدراسة:

1. ارتفاع مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة في الفئة العمرية من 20 –25سنة للإنهاك الانفعالي مقارنة بمعلمي التربية الخاصة في الفئة العمرية من 36 سنة فأكثر.
2. وجود تأثير دال لمتغيرات صراع الدور، الجنس، والعمر على مستوى الشعور بالإنهاك الانفعالي.

3. وجود تأثير دال لمتغيرات العمر، صراع الدور، وغموض الدور على مستوى الشعور بفقدان الهوية الشخصية.
4. وجود علاقة دالة بين العمر وانخفاض مستوى الشعور بالإنجاز الشخصي.
5. وجود علاقة دالة بين غموض الدور وانخفاض مستوى الشعور بالإنجاز الشخصي.

وأجرى ستراسميير (Strassmeier ,1992) دراسة بهدف التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التلاميذ المعوقين عقليا، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 617 معلما من معلمي التلاميذ المعوقين عقليا.

وأظهرت نتائج الدراسة أن 12% من معلمي التلاميذ المعوقين عقليا يعانون من الشعور بمستويات عالية من الضغوط النفسية التي قد تؤدي بهم إلى الاحتراق النفسي. كما توصلت إلى أن أهم مصادر الضغوط النفسية لدى هؤلاء المعلمين تتلخص في: الشعور بالعجز والدونية، الاتجاهات السلبية، شعور عام بعدم الرضا، والميل إلى الاختلاف في الرأي مع الزملاء.

فيما يؤكد (الخطيب وزملاؤه، 2000) من خلال عدد من الدراسات التي قاموا بها أن التربية الخاصة تواجه أزمة طاقة استيعابية حيث أن أعداد الطلبة في ازدياد والطلب على معلمي التربية الخاصة في ازدياد أيضا، بالإضافة إلى انتشار ظاهرة الاستنفاد لمعلمي التربية الخاصة. وينبغي على الميدان أن يفهم الأسباب الكامنة وراء معدلات التسرب العلية للإيقاف فقدان أفضل المعلمين وأكثرهم خبرة وأن يضعوا خطة عمل فاعلة لمواجهتها والقضاء عليها.

ويرون أن أهم هذه الأسباب ما يلي:

1. المسؤوليات الغامضة والمتناقضة.
2. كثرة العمل الورقي المرهق.
3. الدعم الإداري غير الكافي.
4. عزلة المعلمين.
5. عدم التركيز على تحسين أداء الطلبة.
6. زيادة الطلب على معلمي التربية الخاصة المؤهلين جدا.

7. تعثر نظم إجازات ممارسة المهنة.

3.2.2 دراسات تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة:

قام (حرب، 1985) بدراسة هدفت للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية العامة ومعلمات التربية الخاصة وعلاقته ببعض سمات الشخصية بجمهورية مصر العربية، تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة من معلمات التربية الخاصة و(100) معلمة من معلمات التعليم العام تم اختيارهن بطريقة طبقية عشوائية. واستخدم بروفيل الشخصية إعداد ل. ف. جوردون تعريب فؤاد أبو حطب، وقائمة الشخصية إعداد ل.ف.جوردون تعريب فؤاد أبو حطب وجابر عبد الحميد، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمات قام هو بإعداد كأداة للدراسة. وأوضحت نتائج تلك الدراسة ما يلي:

1. وجود فروق دالة بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة ومعلمات التعليم العام على المقياس الكلي للرضا الوظيفي لصالح معلمات التعليم العام.
2. وجود فروق دالة عند مستوى P=0,01 بالنسبة لسمة الاتزان الانفعالي لصالح معلمات التعليم العام.
3. وجود فروق دالة بالنسبة لسمات المسؤولية الاجتماعية، العلاقات الشخصية، والذكاء العام لصالح معلمات التربية الخاصة.
4. وجود علاقة دالة بين درجة الرضا وسمة العلاقات الشخصية عند مستوى 0,05 بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة.
5. كما تبين وجود علاقة دالة بين درجة الرضا وسمة الاتزان الانفعالي عند مستوى 0,05 بالنسبة لمعلمات التعليم العام.

واجري كلا ساينغ وبلنجسلي (Singh & Bluingsly, 2002) دراسة هدفت إلى مقارنة الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على عينة من معلمي مدارس مدينة ديترويت الأمريكية والبالغ عددهم (116) معلما ومعلمة عن طريق تطوير مقياس الرضا الوظيفي الذي أعده بريفلدروث.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا الوظيفي لصالح معلمي التربية الخاصة. وقد عزى أسباب عدم الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة للعوامل التالية: الإحباط، الضغوط المهنية داخل الصف الدراسي وخارجه.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى انتشار عدم الرضا الوظيفي في أوساط معلمي التربية الخاصة وكانت لصالح معلمي التربية الخاصة الأصغر سنا والأقل خبرة.

4.2.2 دراسات تناولت اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تناولت هذه الدراسات بعض الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل معهم وذلك من وجهة نظر المتعاملين معهم سواءً كانوا معلمين أو طلاب جامعات أو طلاب مدارس.

قام (السرابي، 1987) بدراسة هدفت إلي التعرف على اتجاهات معلمي المؤسسات الخاصة، وكذلك التعرف على أثر كل من: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة كمتغيرات مستقلة على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو المعاقين. وتكونت عينة الدراسة من (87) فردا من العاملين بمؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية وقد استخدم مقياس الاتجاهات كأداة للدراسة.

وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي: وجود فرقا ذا دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير نوع الإعاقة، أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة فلم تجد الدراسة فروقا في اتجاهات المعلمين تعزى لها.

كما قام ويلكزنسكي (Wilczenski, 1994) بدراسة هدفت فحص اتجاهات معلمي التربية العامة قبل الخدمة نحو الإدماج والتعليم الشامل للمعاقين في المدارس العامة، وتكونت عينة الدراسة من (233) من المعلمين، وأوضحت النتائج ان

اتجاهات المعلمين كانت أكثر ايجابية أثناء فترة الإعداد المهني في الجامعة، وبتتبع هذه الاتجاهات لدى المعلمين بعد التدريس للتلاميذ لوحظ وجود تدني بها .

وفي دراسة (السرطاوي، 1995) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الطلاب المعاقين بمدارس العاديين بالأردن، وذلك عن طريق تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب المعاقين على عينة بلغت (349) معلما وطالبا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين والطلبة نحو دمج الأطفال في الصفوف العادية تتسم بالسلبية. وكما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين ترجع لمتغير التخصص والمعرفة والقرابة وخبرة التدريس لصالح المتخصصين في التربية الخاصة ومن لهم قرابة بأشخاص معاقين أولهم معرفة بهم، ثم لمن كانت خبرتهم في التدريس تقل عن خمس سنوات.

كما قام هقلر (Hegler, 1996) بدراسة هدفت لبحث اتجاهات (194) معلماً ومعلمه في (17) مدرسة من المدارس الابتدائية المتضمنة طلاب ذوي احتياجات خاصة في مدينة زغرب بكرواتيا، وقد أظهرت النتائج ان معظم الاتجاهات الايجابية كانت لصالح معلمات التربية الخاصة، بينما معظم الاتجاهات السلبية كانت لمعلمي التربية الخاصة .

ملخص الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن أن نلاحظ بعض النقاط التي توصلت إليها تلك الدراسات وهي كالتالية:

1. هناك شبة اتفاق بين اغلب الباحثين على أهمية وجود بعض الكفايات للمتعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها: الكفايات الشخصية، الكفايات التدريسية، كفايات الوعي المهني، الكفايات المعرفية، كفاية التعامل مع الأطفال وأولياء الأمور، كفايات الوعي المهني، والكفايات الاجتماعية والمجتمعية.
2. بعض الدراسات قد أشارت إلى هناك عدد كبير من معلمي التربية الخاصة يعانون من تدني في الرضا الوظيفي لعملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

3. فيما ذهبت دراسات أخرى إلى أن معلمي التربية الخاصة هم أكثر عرضة للضغوط النفسية من أقرانهم من المعلمين بالتعليم العام.
4. أكدت بعض الدراسات – كدراسة ويلكزنسكي (Wilczenski ,1994) - إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى طلبة الجامعات الدارسين في قسم التربية الخاصة، بينما أظهرت دراسات أخرى- كدراسة السرطاوي ودراسة هقلر (Hegler,1996) - إن اتجاهات معلمي التربية الخاصة تتسم بالسلبية.

لذا تأتي هذه الدراسة لتسهم في توفير أداة لقياس مدى معرفة طلبة ومعلمي التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعت في اختيار عينة الدراسة، وكذلك إجراءات بناء أداة الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي وطلبة الجامعات الدارسين لتخصص التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ونظراً لعدم وجود أقسام للتربية الخاصة في بعض الجامعات، تم حصر المدن التي بها جامعات تقوم بتدريس تخصص التربية الخاصة، واعتبرت هذه المدن مجتمع الدراسة، ومن هذا المجتمع تم اختيار ثلاث مدن عشوائياً، هي: مدينة الرياض وفيها جامعة الملك سعود، ومدينة تبوك وفيها جامعة تبوك، ومدينة الطائف وفيها جامعة الطائف، أُعتبر معلمي وطلبة التربية الخاصة في هذه المدن هم مجتمع الدراسة والجدول (1) يبين توزيع إفراد مجتمع وطلبة التربية الخاصة حسب المدن.

جدول رقم (1)

أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب المدن

المدن	طلبة الجامعات	المعلمين
الرياض	739	213
تبوك	269	92
الطائف	408	115
المجموع	1416	420

2.3 عينة الدراسة:

تم عشوائيا اختيار ما نسبة 54% كعينة متيسرة لطلبة التربية الخاصة من مجتمع الطلبة المتيسر، أما المعلمون فقد تم اختيارهم جميعاً باستثناء العينة

الاستطلاعية منهم، والجدول (2) يبين توزيع إفراد العينة من المعلمين والطلبة حسب المدن.

جدول رقم (2)

أفراد عينة الدراسة موزعين حسب المدن التي تم اختيارها

المدن	عينة طلبة الجامعات	عينة المعلمين
الرياض	399	213
تبوك	140	92
الطائف	221	115
المجموع	760	420

3.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة تم بناء أداة لقياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل، وعلى ذلك فقد تكونت أداة الدراسة من جزئيين الأول عبارة عن استبانه تتكون من (20) فقرة لقياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والجزء الثاني استبانه تتكون من (20) فقرة لقياس اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تمت الإجراءات الآتية لبناء كل جزء:

استبانه مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

أولا: تحديد الغرض من الاستبانة:

قياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: تحديد المواقف التي قد يتعرض لها المتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم تحديد بعض المواقف من خلال الرجوع للأدب النظري ذو الصلة بالتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة للمقابلات التي تم إجراءها مع المتخصصين في التربية الخاصة، كما تم طرح بعض الأسئلة الشفوية على المتعاملين مع ذوي

الاحتياجات الخاصة، تتعلق بالمواقف التي لا يتوقع أن تكون متطلبات ملزماً بها أثناء تعامله مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

ثالثاً: صياغة فقرات الاستبانة:

تم تحويل هذا المواقف والتي بلغت (20) موقفاً إلى عبارات تقريرية تصف متطلبات التعامل مع كل موقف وأمام كل عبارة سلم من خمس درجات تعبر عن درجة معرفة الفرد بمضمون كل عبارة هي أنا مطالب بذلك بدرجة: كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1).

وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يحصل عليها الفرد (100) والدرجة الدنيا (20) وكلما اقتربت درجة الفرد من الدرجة القصوى دل ذلك على معرفته بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

بناء استبانه اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

في ضوء مراجعة الأدب السابق المتعلق بقياس الاتجاهات والتي اشتمل بعضها عل مقاييس للاتجاهات ومنها (السفاسفة، 2003؛ الزغول، 2001؛ الشرعة والباكر، 2000؛ الزغاليل والشرعة، 1998)، تم صياغة عبارات الاستبانة التي تصف رغبة الفرد للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأمام كل عبارة ثلاث بدائل تعكس درجات (0، 1، 2) تقابلها مستويات (لا يرغب، محايد، يرغب) على الترتيب.وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يحصل عليها الفرد (40) والدنيا (0) ويتصف الفرد الحاصل على درجة تتراوح من 0– 13 بأنه لا يرغب في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما يتصف الفرد الحاصل على درجة تتراوح من 14 – 26 بأنه محايد في اتجاهاته نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات، ويتصف الفرد الحاصل على درجة تتراوح من 27 – 40 بأنه شخص يرغب في التعامل مع ذوي الاحتياجات.

رابعاً: الخصائص السيكومترية للأداة:

أ) **صدق الأداة:** تم التحقق من صدق المحتوى وذلك بعرض استبانتي الأداة: (متطلبات التعامل– الاتجاهات) على (10) محكمين من المتخصصين في

القياس والتقويم والتربية الخاصة، وتم تزويدهم باستبانة للحكم على مدى ملائمة كل فقرة من فقرات جزئي الأداة وكذلك فقرات كل جزء مجتمعة وفق سلم من خمس درجات (1، 2، 3، 4،5) انظر الملحق (أ).

ب) **التحقق من الخصائص السيكومترية:** كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي التربية الخاصة وطلبة الجامعات بقسم التربية الخاصة بلغ عددهم (60) فرداً من خارج عينة الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وعدم غموضها، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للفقرات والأداة وذلك بحساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي لها، والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرات والدرجات الكلية للاستبانة التي تنتمي لها للعينة الاستطلاعية

استبانه المتطلبات رقم الفقرة معامل الارتباط	استبانه الاتجاهات رقم الفقرة معامل الارتباط
1- (**) 0.29	1- (**) 0,27
2- (**) 0.24	2- (**) 0.12
3- (**) 0.30	3- (**) 0.45
4- (**) 0.57	4- (**) 0.29
5- (**) 0,54	5- (**) 0.24
6- (**) 0.33	6- (**) 0.43
7- (**) 0.50	7- (**) 0.23
8- (**) 0.43	8- (**) 0.36
9- (**) 0.43	9- (**) 0.43
10- (**) 0.58	10- (**) 0.46
11- (**) 0.42	11- (**) 0,39
12- (**) 0.63	12- (**) 0.31
13- (**) 0.46	13- (**) 0.21
14- (**) 0.53	14- (**) 0.16
15- (**) 0.58	15- (**) 0.25
16- (**) 0.39	16- (**) 0.26
17- (**) 0.41	17- (**) 0.51
18- (**) 0.57	18- (**) 0.19
19- (**) 0.53	19- (**) 0.22
20- (**) 0.37	20- (**) 0.26

** دالة إحصائياً عند مستوى (P = 0.01).

ويتبين من الجدول (3) أن فقرات استبانه متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05≥P) حيث بلغت أقل قيمة (0.24) بينما بلغت أكبر قيمة (0.63) وهذا يدل على إن ما تقيسه الفقرة منسجماً مع ما تقيسه الاستبانة ككل.

كما تبين من الجدول (3) أن فقرات استبانه اتجاهات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05≥P). حيث بلغت أقل قيمة (0.12) بينما بلغت أكبر قيمة (0.51) ولكن سيتم حذف الفقرة التي أظهرت درجات ارتباط منخفضة وهي الفقرات التالية (14, 18, 19, 13, 2). وبهذا تتكون استبانه الاتجاهات من (15) فقرة.

ت) ثبات الأداة:

كما تم التحقق من ثبات الأداة وذلك بحساب معامل الثبات بمفهوم الاستقرار حيث تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مقداره 16 يوماً ،وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات إفراد العينة الاستطلاعية على كل استبانه في مرتي التطبيق، فبلغت قيمته لاستبانة المتطلبات (0. 84) فبينما بلغ قيمته (0.81) لاستبانة الاتجاهات.

خامساً: إجراءات الدراسة:

1. تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
2. تم بناء أداة الدراسة
3. تم اخذ الموافقات اللازمة من قبل الجهات المختصة.
4. طبقت على عينة الدراسة الرئيسية وتم جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب لتحليلها.

سادساً: المعالجات الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة و فرضياتها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة تم حساب:

أ. ارتباط فقرات كل استبانه بالدرجة الكلية لتلك الاستبانة.

ب. معامل ثبات كل استبانه من استبانتي الأداة، مرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وفي المرة الأخرى باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

2. تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستبانتي الأداة.

3. تم استخدام الإحصاء (T) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء معلمي وطلبة التربية الخاصة على استبانتي الأداة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة لقياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل، ويتناول هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة مبوبة حسب أسئلتها:

السؤال الأول والثاني: ما دلالات الصدق والثبات لأداة قياس معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذو الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل؟

الصدق:

تم الاعتماد على صدق المحكمين وفق الإجراءات التي تمت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

الثبات:

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لإستبانتي الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت لاستبانة المتطلبات (0.93) فيما بلغت (0.95) لاستبانة الاتجاهات.

الخصائص السيكومترية لفقرات استبانتي الأداة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية بحساب معامل الارتباط المصحح بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي لها الفقرات والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرات والدرجات الكلية التي تنتمي لها للعينة الكلية

استبانه المتطلبات		استبانه الاتجاهات	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1-	(**) 0.32	1-	(**) 0.25
2-	(**) 0.41	2-	(**) 0.46
3-	(**) 0.28	3-	(**) 0.31
4-	(**) 0.59	4-	(**) 0.25
5-	(**) 0.54	5-	(**) 0.41
6-	(**) 0.36	6-	(**) 0.25
7-	(**) 0.52	7-	(**) 0.38
8-	(**) 0.40	8-	(**) 0.42
9-	(**) 0.45	9-	(**) 0.44
10-	(**) 0.57	10-	(**) 0.38
11-	(**) 0.42	11-	(**) 0.29
12-	(**) 0.67	12-	(**) 0.27
13-	(**) 0.48	13-	(**) 0.26
14-	(**) 0.51	14-	(**) 0.49
15-	(**) 0.61	15-	(**) 0.27
16-	(**) 0.38		
17-	(**) 0.43		
18-	(**) 0.56		
19-	(**) 0.54		
20-	(**) 0.38		

ويتبين من الجدول (4) أن فقرات استبانه متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq P$). حيث بلغت أقل قيمة (0.28) بينما بلغت أكبر قيمة (0.67)، وهذا يدل على إن ما تقيسه الفقرة تقيسه الاستبانة ككل.

كما تبين من الجدول (4) أن فقرات استبانه اتجاهات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05≥P). حيث بلغت أقل قيمة {0.25} بينما بلغت أكبر قيمة {0.49}، وهذا يدل على إن ما تقيسه الفقرة تقيسه الاستبانة ككل.

السؤال الثالث والرابع: ما مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذو الاحتياجات الخاصة وما درجة اتجاهاتهم نحو ذلك التعامل؟

للإجابة على السؤالين الثالث والرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على استبانه متطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى استبانه الاتجاهات نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والجدول (5) يبين النتائج التي توصلت لها الدراسة .

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأداء أفراد عينة الدراسة على استبانتي الأداة

الفئة	العدد	استبانه المتطلبات: المتوسط الحسابي	استبانه المتطلبات: الانحراف المعياري	استبانه الاتجاهات: المتوسط الحسابي	استبانه الاتجاهات: الانحراف المعياري
المعلمين	420	95.02	2.66	22.59	2.76
الطلبة	760	78.69	5,83	29.61	2.51

يتبين من الجدول (5) وجود اختلاف بين قيم المتوسطات الحسابية لاستبانتي الأداة، حيث كانت المتوسط الحسابي للمعلمين أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة على استبانه معرفتهم بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما كان المتوسط الحسابي لطلبة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين على استبانه درجة اتجاهاتهم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات استبانه المتطلبات، والجدول(6) يبين النتائج التي توصلت لها الدراسة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على استبانه المتطلبات

رقم الفقرة	نص الفقرة	عينة المعلمين		عينة الطلبة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إذا كان لدي طالب معاق حركياً، فإن علي الاهتمام به من حيث وضعه على عربته وإيصاله إلى أي مكان بالمدرسة.	4.52	.76	4.00	.86
2	إذا تأخر طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة عن الباص المدرسي، فإني مطالب بالجلوس معه حتى يأتي من يأخذه من أهله.	4.74	.54	4.11	.85
3	عندما يكون لدي طالب ضعيف السمع وأسرته لا تستطيع توفير السماعات له، فواجبي مساعدته في البحث عن جهات تؤمن له السماعات.	4.57	.70	3.87	1.09
4	عندما أرى طالب معاق عقلياً ويحتاج إلى تنظيف أنفه، فإن علي القيام بتنظيفه أو مساعدته على تنظيف نفسه.	4.83	.43	3.66	1.31
5	عندما يكون لدي طالب معاق حركياً لا يستطيع تناول وجبة الإفطار، فإني مطالب بمساعدته أو إطعامه بيدي.	4.83	.37	4.01	.94
6	إذا رأيت طالب معاق سمعياً يرغب في توصيل معلومة لطالب عادي عن طريقة الإشارة، فإن من واجبي توضيح كلامه للآخرين.	4.67	.64	4.28	.87
7	إذا شاهدت طالب معاق عقلياً يأكل بعض الأشياء القذرة، فإني مطالب بتنظيف فمه وغسله.	4.93	.26	3.92	1.07
8	عندما يكون لدي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطيع المشي بشكل متزن، فإن علي مساعدته على المشي أينما أراد.	4.52	.73	3.96	1.04
9	إذا احتاج إلي طالب معاق سمعياً في الذهاب معه إلى إحدى الجهات الأمنية لتوضيح أقواله، فإن علي الذهاب معه ومساعدته.	4.62	.69	3.91	1.03
10	إذا بداء الطابور الصباحي بالمدرسة فإن من مسؤولياتي تجميع الطلبة ومساعدتهم على الوقوف بشكل صحيح.	4.93	.26	3.80	1.20

رقم الفقرة	نص الفقرة	عينة المعلمين المتوسط الحسابي	عينة المعلمين الانحراف المعياري	عينة الطلبة المتوسط الحسابي	عينة الطلبة الانحراف المعياري
11	عندما تتأخر الإعانات المادية عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأطالب بها حتى تصلهم.	4.69	.60	4.16	.84
12	عندما يشتكي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الآم متكررة بجسده، فإن علي مناقشة ذلك مع المعنيين في المدرسة والأسرة	4.81	.45	3.41	1.18
13	عندما يقام نشاط للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة خارج نطاق المدرسة، فواجبي مرافقة الطلبة وتحمل مسؤوليتهم.	4.86	.35	4.04	.99
14	إذا أراد طالب معاق حركياً في الذهاب لقضاء حاجته، فعلي مساعدته للقيام بذلك.	4.79	.47	3.66	1.21
15	عندما يقوم احد الطلبة المعاقين عقلياً بسلوكيات لا أخلاقية مع زملاءه، فإني مطالب بتعديل هذا السلوك مهما كان محرجاً.	4.83	.43	3.89	1.17
16	عندما أشاهد طالب عادي يسخر من طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأقوم بتوعية الطالب بخطئه واحذره من تكرارها.	4.79	.47	4.26	.86
17	عندما يرغب أحد الطلبة المعاقين حركياً في خلع أو لبس حذاءه، فإني سأقوم بهذا العمل أو سأساعده على ذلك.	4.64	.72	3.96	1.01
18	عندما يتعرض طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة للضرب المبرح من قبل أهله، فعلي مساعدته بمخاطبة الجهات المعنية.	4.83	.43	3.88	1.06
19	إذا بدأت فترة الإفطار بالمدرسة، فعلي مرافقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية كافة متطلباتهم.	4.88	.39	3.78	1.10
20	عندما يقوم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية بتأدية التمارين الصباحية في المدرسة، فإني مطالب بمساعدهم على تأديتها.	4.74	.58	4.14	.87

ويتبين من الجدول (6) ان اكبر قيمة لأداء المعلمين على استبانه المتطلبات كان متوسطها الحسابي (4.93) على الفقرتين(7- 10)، وكانت اقل قيمة (4.52) على الفقرتين (1- 8)، بينما كانت اكبر قيمة لأداء الطلبة على استبانه المتطلبات كان متوسطها الحسابي (4.28)على الفقرة رقم (6)، وكانت اقل قيمة (3.66) على الفقرتين (4 - 14).

السؤال الخامس والسادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذو الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل؟

تم استخدام الإحصاء (T) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء معلمي وطلبة التربية الخاصة على استبانتي الأداة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول(7)

نتائج اختبار (ت) لأثر فئة الفرد على المتطلبات والاتجاهات

المتغير التابع	فئة الفرد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
متطلبات التعامل	معلم	95.02	2.66	54.27	1178	.000
	طالب	78.69	5.83			
الاتجاهات	معلم	22.59	2.76	-44.32	1178	.000
	طالب	29.61	2.51			

ويشير الجدول (7) إلى وجود اثر لفئة الفرد (معلم - طالب) في درجة معرفتهم بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو ذلك التعامل، حيث كانت قيمته (54.27) لاستبانة المتطلبات، وهي ذات دلالة إحصائية (P≤0.05)، وكانت قيمته (44.32) لاستبانة الاتجاهات وهي ذات دلالة إحصائية (P≤0.05). وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية تبين ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وكانت لصالح معلمي التربية الخاصة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وكانت لصالح طلبة التربية الخاصة.

2.4 مناقشة النتائج:

تبين من نتائج السؤالين الأول والثاني أن أداة القياس التي تم بنائها بإجراءات علمية ودقيقة تتمتع بخصائص سيكومترية (صدق - ثبات) مناسبة تصلح للاستخدام، وهو ما هدفت إليه الدراسة.

كما أشارت النتائج أن معرفة معلمي التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت أعلى من معرفة طلبة التربية الخاصة بتلك المتطلبات، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية ($P\leq0.05$)، وهي تتفق مع الدراسات التي أكدت على أن معلمي التربية الخاصة يؤكدون على أهمية كافة الكفايات لتدريس وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة (حمدان، 1981؛ Rain & Frances, 1985؛ التل، 1988، الغرير، 1991).

كما أشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت أعلى من اتجاهات المعلمين، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P\leq0.05$)، وبهذا تتفق مع (السرطاوي، 1995؛ Hegler, 1996) والتي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة تتسم بالسلبية، كما تتفق مع الدراسات التي أكدت أن معلمو التربية الخاصة يعانون من ضغوط نفسية ويرغبون في ترك مهنة التدريس كدراسة (Singh & Billingsley, 2002؛ Strassmeier, 1992؛ حرب، 1985) كمؤشر لتغير اتجاهاتهم نحو العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

وقد يكون السبب وراء ظهور النتائج بهذا الشكل إلى أن الفرد عندما يكون في الجامعة (طالب) يكون مندفعاً للعمل اما سعياً وراء تحقيق أغراض مادية أو الرغبة للانتماء إلى مهنة فتكون اتجاهاته نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة عالية وتكون معرفته بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قليلة أو مختلفة عن واقعية هذا العمل، ولكن عندما يلتحق بالعمل مع ذوي الاحتياجات الخاص كمعلم، وتصبح هذه المتطلبات واقعية وملزماً بها أمام نفسه ومسؤوليه، يصبح لديه معرفة عالية بمتطلبات التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، والتي قد تثقل عليه فتكون من الضغوط التي تواجه المتعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد لا يحسن

التصرف معها فتصبح سبباً في خفض اتجاهاته نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

3.4 التوصيات:

توصي الدراسة من خلال النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

1. بناء برامج توعية من قِبَل المهتمين بإعداد معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية حول متطلبات التعامل نابعة من واقع التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. أن يكون هناك تقييم لاحتياجات المعلمين من قِبَل وزارة التربية والتعليم حتى يتم على أثره تقديم البرامج التدريبية اللازمة لهم.
3. الاستفادة من الأداة كواحدة من مؤشرات قبول الراغبين في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المراكز الخاصة بهذه الفئه .

المراجع

أ. المراجع العربية:

إبراهيم، فيوليت فؤاد. (2005). **مدخل إلى التربية الخاصة**. جامعة عين شمس. القاهرة.

البتال، زيد. (2000). الاحتراق النفسي"ضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية. العدد(12)**. جامعة عين شمس، ص235-260.

التل، أمل. (1988). **الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي المعاقين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

الحديدي، منى ومسعود، وائل. (1997). **المعاق والأسرة والمجتمع**. جامعة القدس المفتوحة. عمان. الأردن.

حرب، عادل سعد. (1985). **الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض سمات الشخصية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. القاهرة.

حسين، محمد عبد المؤمن (1989).**سيكولوجية غير العاديين و تربيتهم** .الاسكندرية : دار الفكر الجامعي .

حمدان، محمد زياد. (1981). **التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها**. بيروت: مؤسسة الرسالة

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال. (1998). **مقدمة في الإعاقات الجسمية والسمعية**. عمان: مكتبة الشروق

الخطيب، جمال. (2002). **تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**. عمان: دار الفكر للنشر.

الخطيب، جمال؛ والصمادي، جميل؛ والروسان، فاروق؛ ويحيى، خوله؛ والحديدي، منى؛ والزريقات، إبراهيم؛ والسرور، ناديا. (2000). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان : دار وائل للنشر.

الزراد، فيصل محمد. (1990). الكفاية العلمية والمهنية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو تجربة الفصول المميزة في دول الإمارات العربية. **مجلة الدراسات التربوية. مجلد(5)**،ج(25)،163- 191

الزغاليل، احمد والشرعة، حسين. (1998). الادوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدارس الأردنية. **مجلة مركز البحوث التربوية**. ع**(14)**. 165- 189.

الزغول، عماد. (2001). **مبادئ علم النفس التربوي**. دار الكتاب الجامعي: العين. الإمارات العربية المتحدة.

السرابي، رسمي. (1987). **اتجاهات معلمي المؤسسات نحو تعليم المعاقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

السرسي، أسماء وعبد المقصود، أماني . (2002). التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الأطفال المكفوفين والمبصرين في مرحلة ما قبل المدرسة، بين التشخيص والتحسين. **مجلة كلية التربية**. ع**(26)**. 191- 228.

السرطاوي، زيدان. (1995). اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية. **مجلة التربية المعاصرة. مجلد(38)**. العدد(4)،183- 215.

السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). دراسة اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. مجلد (18)**. العدد(6). 325-351.

السويدي، وضحي. (1992). الاحتياجات التدريبية وأولويتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر،السنه الأولى، **مجلة كلية التربية**. العدد(1)، 22-56.

السيد، رضا مسعد وعلي، محمد السيد. (1992). العوامل المساهمة في الأداء التدريسي لطالبات الكليات المتوسطة في سلطنة عمان. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساس أفضل. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1)**. 87-119.

الشخص، عبد العزيز. (1995). **دراسات لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم العام في المجتمع العربي.** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة. وزارة التربية والتعليم، من 5-9/أيار. القاهرة.

الشرعة، حسين والباكر، جمال. (2000). اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديموغرافية. **مجلة التربية**. ع(**14**). 156-184.

العبد الجبار، عبد العزيز. (1998). دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً اهميته مدى توافرها لديهم. **مجلة كلية التربية**. (**3**). 55-69، جامعة عين شمس. القاهرة.

العبد الجبار، عبد العزيز. (2002). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. **مجلة العلوم التربوية**، العدد(1)، 60-85، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، بندر. (2007). الخصائص السيكومترية لصورة سعودية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي. **المجلة العربية للتربية الخاصة**. العدد(5)، 159-180.

عزيز، حنا. (1965). **الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كلية المعلمين في مهنة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الغرير، احمد. (1991). **الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

القريطي، عبد الملك. (1996). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. دار الفكر العربي، القاهرة.

القريوتي، يوسف والسرطاوي،عبد العزيز والصمادي، جميل وآخرون (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة.** دبي: دار القلم. الإمارات العربية المتحدة.

كميل، عزمي. (1985). **الصفات الشخصية المرتبطة بالنجاح لدى طلبة وطالبات دور المعلمين والمعلمات.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط. الجمهورية العربية المصرية

محمود، محمد سعد. (1994). **بناء مقاييس خاصة بتقدير بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بنجاح معلمي التربية الخاصة.** رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر. القاهرة.

منصور، طلعت. (1994). استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة. **مجلة الإرشاد النفسي.** ع **(29)**، 59-99، جامعة عين شمس.

منيب، تهاني محمد. (2008). **اتجاهات حديثة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.** القاهرة : مكتبة الانجلو

يوسف، طلال. (2005). **فلسفة التربية الخاصة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.** عمان : دار أسامة للنشر.

اليونسكو. (1994). **بيان سلامنكا بشان المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.** باريس.

ب. المراجع الأجنبية:

Billingsley. B. & Cross, L, H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and Special educators. **The Journal of Special Education, 25** 453-471.

Gersten, R., Keating, T. Yovanoff, P. & Hapniss, M.K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators inten to stay**. Council for Exceptional Children,67**(4),336-355.

Gordon, S.P. (1991). **How to help beginning teachers succeed**. V(1): Association for Sapervision and Curriculum. Alexandria

Green. L. (1972). The Specialistsin the Special Education Teacher. **Journal of Learning Disabilities,** **5**,8,67-70

Harmon. V. D. (1986). Role Conflict, vole mabiquity, **Personal and Professional Variables and Burnout**, Inc Englewood Cliffs: Prentice-Hall, U.S.A..

Hegler,K.L. (1996). Teachers Attitude toward the integration of pupils with intellectual Disabilities .**Paper presented at the world congress pf IAaaD. 10** (Helsinki: Finland, July 8 – 13.

Johnson, J. L, (1984). **Stress as Perceived by teachers of hearing Impaired Children and youth.. 44**,11:33-51

Louis Corri. (1985). Inservice Teachers Assessed Needs in B.D. and L.D. Are They Similar ?**The Council for Exceptional Children, vol.51**.No.5, 553-569.

Lukner, J. L. (1991). Skills Needed for Teuching Hearing Impaired Adolescents. **Amarican Annals of the Deaf.136(5)**,422-426.

Milne. Nidie. M. (1979). **Teachers of the Severely and Profoundly Retarded Students Mental Retardation, vol.17**,No,3, 324-349.

Murray, H. G. & Paunonen, S. V. (1990). Teucher Personality Traits and Student instructional insix types of university courses**. Journal of Educational Psychology,8**,250-261.

Rain, B., & Frances, S., (1985). Competencies necessary for Work with Preschool Handicapped Children: Teacher Perceptions**, Dissertation Abstract.International,vol.43.**

Singh, K & Billingsley, B. S. (2002). Intent to stoy in teaching teachers of students with emotional disorders versus other special educators._**Remedial and special Educational 17** (1), 37-47.

Smith, J. C. (1993). **Understanding Stress and Coping**. New York & Toronto: Mac Millan Pub. Co. Incmoxwell.

Strassmeier. W. (1992). **Strss Amongst Teachers of Children With Mental Handicaps.** Inc Englewood Cliffs: Prentice-Hall, U.S.A.

Whitaker, S. (2001). Supporting beginning. Special Education Teachers. **Focus on Exceptional Children, 24**(4).1-17.

Wilczenski ,F. (1994). Chenges In Attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students, **Educational Research Quarterly. V17**,pp5-17

Will. M. (1986). Education of Children with Learning Problems Bility. **Exceptional Children,(52)**,411-415.

الملحق (أ)

استبانه المحكمين للأداة

بسم الله الرحمن الرحيم

عطوفة الدكتور / .... حفظة الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،

أما بعد

أعرض بين يديك مقياسين احدهما لقياس مدى معرفة طلبة الجامعات (قسم تربية خاصة) ومعلمي التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ويقيس الآخر اتجاهاتهم نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكونكم ذو خبرة في ذلك ارجوا منكم التكرم بالحكم على هذين المقياسين وذلك بوضع: تقدير من (1-5) أمام كل فقرة لتعكس درجة وضوح وملائمة الصياغة، وتقدير من (1-5) لتقدير درجة انتماء الفقرة لمقياسها. ولكل مقياس تقدير من(1-5) لدرجة كفاية المقياس ككل للسمة التي يقيسها، ووضع آية اقتراحات ترونها مناسبة .

شاكر تفضلكم بتحكيم المقياسين،،،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام..

الباحث .

لقياس مدى معرفة طلبة ومعلمي التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

رقم الفقرة	الفقرات	درجة وضوح وملائمة الصياغة من (1-5)	درجة انتماء الفقرة للمقياس من (1-5)	ملاحظات
1	إذا كان لدي طالب معاق حركياً، فإن علي الاهتمام به من حيث وضعه على عربته وإيصاله إلى أي مكان بالمدرسة			
2	إذا تأخر طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة عن الباص المدرسي، فإني مطالب بالجلوس معه حتى يأتي من يأخذه من أهله.			
3	عندما يكون لدي طالب ضعيف السمع وأسرته لا تستطيع توفير السماعات له، فواجبي مساعدته في البحث عن جهات تؤمن له السماعات.			
4	عندما أرى طالب معاق عقلياً ويحتاج إلى تنظيف أنفه، فإن علي القيام بتنظيفه أو مساعدته على تنظيف نفسه			
5	عندما يكون لدي طالب معاق حركياً لا يستطيع تناول وجبة الإفطار، فإني مطالب بمساعدته أو إطعامه بيدي.			
6	إذا رأيت طالب معاق سمعياً يرغب في توصيل معلومة لطالب عادي عن طريقة الإشارة، فإن من واجبي توضيح كلامه للآخرين.			
7	إذا شاهدت طالب معاق عقلياً يأكل بعض الأشياء القذرة،فإني مطالب بتنظيف فمه وغسله.			
8	عندما يكون لدي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطيع المشي بشكل متزن، فإن علي مساعدته على المشي أينما أراد.			
9	إذا احتاج إلي طالب معاق سمعياً في الذهاب معه إلى إحدى الجهات الأمنية لتوضيح أقواله، فإن علي الذهاب معه ومساعدته.			
10	إذا بداء الطابور الصباحي بالمدرسة فإن من مسؤولياتي تجميع الطلبة ومساعدتهم على الوقوف بشكل صحيح.			
11	عندما تتأخر الإعانات المادية عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأطالب بها حتى تصلهم.			

رقم الفقرة	الفقرات	درجة وضوح وملائمة الصياغة من (1-5)	درجة انتماء الفقرة للمقياس من (1-5)	ملاحظات
12	عندما يشتكي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الآم متكررة بجسده، فإن علي مناقشة ذلك مع المعنيين في المدرسة والأسرة.			
13	عندما يقام نشاط للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة خارج نطاق المدرسة، فواجبي مرافقة الطلبة وتحمل مسؤوليتهم.			
14	إذا أراد طالب معاق حركياً في الذهاب لقضاء حاجته، فعلي مساعدته للقيام بذلك.			
15	عندما يقوم احد الطلبة المعاقين عقلياً بسلوكيات لا أخلاقية مع زملاءه، فإني مطالب بتعديل هذا السلوك مهما كان محرجاً.			
16	عندما أشاهد طالب عادي يسخر من طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأقوم بتوعية الطالب بخطئه واحذره من تكرارها.			
17	عندما يرغب أحد الطلبة المعاقين حركياً في خلع أو لبس حذاءه، فإني سأقوم بهذا العمل أو سأساعده على ذلك.			
18	عندما يتعرض طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة للضرب المبرح من قبل أهله، فعلي مساعدته بمخاطبة الجهات المعنية.			
19	إذا بدأت فترة الإفطار بالمدرسة، فعلي مرافقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية كافة متطلباتهم.			
20	عندما يقوم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية بتأدية التمارين الصباحية في المدرسة، فإني مطالب بمساعدهم على تأديتها.			

التقدير الكلي للمقياس من (1-5)= ( )

لقياس اتجاهات طلبة ومعلمي التربية الخاصة نحو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

رقم الفقرة	الفقرات	درجة وضوح وملائمة الصياغة (1 -5)	درجة انتماء الفقرة للمقياس (1 -5)	ملاحظات
1	عندما يشترك زملائك في مناقشة حول كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: ● تشاركهم المناقشة حول هذا الموضوع بجدية. ● تفضل مجالستهم دون المناقشة معهم حول هذا الموضوع. ● ترى أن المناقشة في هذا الموضوع غير مجدية و لا تشاركهم المناقشة.			
2	إذا أقامت مديرية التربية والتعليم مسابقة بحثية حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: ● ترحب في المشاركة وتكتب بحثاً بهذا المجال. ● لا تشارك في هذه المسابقة لعدم رغبتك في المشاركة. ● ترى أن الاشتراك في مثل هذه المسابقات ليس من اهتماماتك.			
3	من الكتب التي كثيراً ما أرحب بها وأرغب في قراءتها: ● الكتب المهتمة بتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ● الكتب التي تتحدث عن التعليم بشكل عام. ● الكتب الغير تربوية بشكل عام.			
4	إذا تم توزيع استمارات على المدرسين الراغبين في تلقي تدريبات خاصة في طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: ● تبادر بملء استمارة التدريب مباشرةً. ● لا تهتم بأخذ الاستمارة لملئها وتقوم بما يقوم به زملائك المدرسين. ● ترفض ملء استمارة المشاركة في التدريب			
5	عند تشغيلك لجهاز التلفاز وجدت برنامجاً عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: ● تشاهد هذا البرنامج بانتباه حتى نهايته. ● تشاهد البرنامج لفترة بسيطة. ● تفضل مشاهدة أي برنامج آخر.			
6	يعارض البعض من جدوى تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة وانه لا فائدة منه، فإنك: ● تؤيد أهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ● تترك الأمر للمسئولين عن التعليم.			

رقم الفقرة	الفقرات	درجة وضوح وملائمة الصياغة (1 -5)	درجة انتماء الفقرة للمقياس (1 -5)	ملاحظات
	• تعارض مثلهم تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة.			
7	نادراً ما يكون لديك الرغبة في: • المشاركة في تعليم الطلاب العاديين والتعامل معهم. • التعامل مع جميع فئات التلاميذ. • التعامل مع الطلاب المعاقين والمشاركة في تعليمهم.			
8	إذا أقيمت رحلة مدرسية إلى إحدى المدارس المتطورة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: • تشارك باهتمام في هذه الرحلة العلمية. • تفضل المشاركة في رحلة علمية بمدرسة أخرى غير هذه المدرسة. • لا تفضل المشاركة في أي رحلة العلمية.			
9	إذا شاهدت معاق يحتاج إلى مساعدة، فإنك: • تبادر بتقديم المساعدة لهذا المعاق دون تردد. • تترك أمر المساعدة لأي شخص آخر تشاهده. • تتظاهر بعدم مشاهدتك لهذا المعاق.			
10	عرض عليك أن تغير تخصصك من التربية الخاصة إلى تخصص أقل أهميه، فإنك: • تعارض هذه الفكرة جملةً وتفصيلا. • تأخذ وقتا كافيا لتفكر في هذا العرض. • توافق مباشرة دون تردد.			
11	رأيت احد زملائك يحادث تلميذاً معاقاً بإحدى المدارس المجاورة، فإنك: • تجاور زميليك عند محادثة التلميذ المعاق معه. • لا اهتم بأمر زميلي ولا بأمر من يحادثه. • تبتعد عن زميليك وتفضل محادثة تلميذاً غير معاق.			
12	من الأمور التي ترحب دائماً بها في حياتي: • إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص معاقين فقط. • إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص عاديين وأشخاص معاقين معاً. • إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص عاديين فقط.			

رقم الفقرة	الفقرات	درجة وضوح وملائمة الصياغة (1 -5)	درجة انتماء الفقرة للمقياس (1 -5)	ملاحظات
13	إذا أقيمت ندوة علمية عبر شبكة الانترنت حول تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: ● تبادر بالمشاركة و المشاهدة لهذه الندوة العلمية. ● تشاهد الندوة دون أن تشارك فيها. ● لا تهتم بالمشاركة في أي ندوة علمية.			
14	إذا أصدرت إحدى دور النشر سلسلة من الكتب التي تهتم بتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك: ● تبادر باقتناء هذه السلسلة من الكتب لمكتبتك الخاصة. ● ترى من الأفضل اقتناء سلسلة كتب أخرى. ● ترى أن من الأفضل توفير المال وصرفها في شئ مفيد غير الكتب.			
15	يرى بعض أفراد المجتمع أن المعاقين لا يمكنهم التفوق في المجتمع، فإنك: ● ترى أن المعاقين لديهم القدرة على التفوق في المجتمع. ● لا تهتم برأي أفراد المجتمع في المعاقين. ● ترى أن تفوق المعاقين في المجتمع أمرا بعيداً.			
16	دائماً ما تكون مهتماً أثناء تعليمك لطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة: ● بالطرق الحديثة في تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ● بكيفية إظهار حجرة لصف بشكل لائق. ● بما يقوله زملائي عن طريقة تعاملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.			
17	عرض عليك القيام بعمل تطوعي بجانب عمليك كمدرس، فإنك ستقوم: ● بعمل تطوعي من اجل المعاقين في المجتمع. ● تفضل العمل الذي يختاره لك مديرك في المدرسة. ● بعمل تطوعي لرعاية التلاميذ العاديين في المجتمع.			
18	يصادق احد زملائك شخص معاق ويتعامل معه كثيراً، فأنك: ● تشجع زميلك وتسعى لمصادقة هذا المعاق والتعامل معه. ● لا تهتم بأمر مصادقة زميلك للمعاق أو التعامل معه. ● تحاول منع زميلك من مصادقة هذا المعاق والتعامل معه.			

رقم الفقرة	الفقرات	درجة وضوح وملائمة الصياغة (1 -5)	درجة انتماء الفقرة للمقياس (1 -5)	ملاحظات
19	إذا ما أتيحت لك الفرصة لكي تشارك في أي نشاط عملي مع التلاميذ المعاقين، فإنك: ● تفضل المشاركة في أعمال مع التلاميذ المعاقين والعاديين. ● تفضل المشاركة في أعمال مع التلاميذ العاديين فقط. ● لا تفضل المشاركة في أي أعمال مع التلاميذ بغض النظر عن فئاتهم.			
20	حينما تستمع لحديث ما عن تعليم التلاميذ المعاقين، فإنك ترى: ● إن القيمة التربوية في تعليمهم كبيرة. ● إنهم قد يتعلمون مثل غيرهم من التلاميذ العاديين ولو شيء يسير. ● انه لا جدوى من تعليم هؤلاء التلاميذ المعاقين.			

التقدير الكلي للمقياس من (1 – 5) = (   )

الملحق (ب)

الأداة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم /أخي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

أضع بين يديك هذه الاستبانة والتي تتضمن مقياسين:

احدهما: لقياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتم الإجابة عليها بوضع علامة (√) تحت التقدير المناسب للعبارة. (كما هو موضح في أعلى الصفحة (2).

والأخرى: لقياس اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتم الإجابة عليها باختيار الإجابة التي تراها مناسبة وذلك بوضع إشارة (√) مقابل الفقرة التي تناسبك (كما هو موضح في أعلى الصفحة (4).

أخي المعلم /أخي الطالب:

إن النتائج التي ستخرج من الدراسة تنعكس عليك كأحد الأفراد المعنيين بالتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك ارجوا التكرم بالإجابة بصدق وأمانه واهتمام علماً بأن نتائج هذه الدراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث، بما يعود على العملية التربوية وعليك بالنفع والفائدة، ، ،

وشكراً لك على تعاونك واهتمامك، ،

الباحث

الاسم:.. (اختياري)

الفئة: ☐ معلم تربية خاصة. ☐ طالب بقسم التربية الخاصة.

أخي المعلم / أخي الطالب: ارجوا اختيار درجة التقدير المناسبة لكل عبارة من العبارات التالية وذلك بوضع علامة (√) تحت التقدير المناسب لدرجة اعتقادك بأنك مطالب بالقيام بالمهمات الواردة في كل عبارة كجزء من عملك:

م	العبارة	أنا مطالب بذلك بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	إذا كان لدي طالب معاق حركياً، فإن علي الاهتمام به من حيث وضعه على عربته وإيصاله إلى أي مكان بالمدرسة.					
2	إذا تأخر طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة عن الباص المدرسي، فإني مطالب بالجلوس معه حتى يأتي من يأخذه من أهله.					
3	عندما يكون لدي طالب ضعيف السمع وأسرته لا تستطيع توفير السماعات له، فواجبي مساعدته في البحث عن جهات تؤمن له السماعات.					
4	عندما أرى طالب معاق عقلياً ويحتاج إلى تنظيف أنفه، فإن علي القيام بتنظيفه أو مساعدته على تنظيف نفسه.					
5	عندما يكون لدي طالب معاق حركياً لا يستطيع تناول وجبة الإفطار، فإني مطالب بمساعدته أو إطعامه بيدي.					
6	إذا رأيت طالب معاق سمعياً يرغب في توصيل معلومة لطالب عادي عن طريقة الإشارة، فإن من واجبي توضيح كلامه للآخرين.					
7	إذا شاهدت طالب معاق عقلياً يأكل بعض الأشياء القذرة، فإني مطالب بتنظيف فمه وغسله.					
8	عندما يكون لدي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطيع المشي بشكل متزن، فإن علي مساعدته على المشي أينما أراد.					
9	إذا احتاج إلي طالب معاق سمعياً في الذهاب معه إلى إحدى الجهات الأمنية لتوضيح أقواله، فإن علي الذهاب معه ومساعدته.					
10	إذا بداء الطابور الصباحي بالمدرسة فإن من مسؤولياتي تجميع الطلبة ومساعدتهم على الوقوف بشكل صحيح.					
11	عندما تتأخر الإعانات المادية عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأطالب بها حتى تصلهم.					
12	عندما يشتكي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الآم متكررة بجسده، فإن علي مناقشة ذلك مع المعنيين في المدرسة والأسرة					
13	عندما يقام نشاط للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة خارج نطاق المدرسة، فواجبي مرافقة الطلبة وتحمل مسؤوليتهم.					

م	العبارة	أنا مطالب بذلك بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
14	إذا أراد طالب معاق حركياً في الذهاب لقضاء حاجته، فعلي مساعدته للقيام بذلك.					
15	عندما يقوم احد الطلبة المعاقين عقلياً بسلوكيات لا أخلاقية مع زملاءه، فإني مطالب بتعديل هذا السلوك مهما كان محرجاً.					
16	عندما أشاهد طالب عادي يسخر من طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأقوم بتوعية الطالب بخطئه واحذره من تكرارها.					
17	عندما يرغب أحد الطلبة المعاقين حركياً في خلع أو لبس حذاءه، فإني سأقوم بهذا العمل أو سأساعده على ذلك.					
18	عندما يتعرض طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة للضرب المبرح من قبل أهله، فعلي مساعدته بمخاطبة الجهات المعنية.					
19	إذا بدأت فترة الإفطار بالمدرسة، فعلي مرافقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية كافة متطلباتهم.					
20	عندما يقوم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية بتأدية التمارين الصباحية في المدرسة، فإني مطالب بمساعدهم على تأديتها.					

أخي الطالب /أخي المعلم:

ضع علامة(√)أمام العبارة التي تعبر عن رأيك، وان كان هناك عبارتين مناسبتين لرائيك فأختر الأقرب منهما:

1. عندما يشترك زملائك في مناقشة حول كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- تشاركهم المناقشة حول هذا الموضوع بجدية. ( )
- تفضل مجالستهم دون المناقشة معهم حول هذا الموضوع. ( )
- ترى أن المناقشة في هذا الموضوع غير مجدية ولا تشاركهم المناقشة. ( )

2. إذا أقامت مديرية التربية والتعليم مسابقة بحثية حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- ترحب في المشاركة وتكتب بحثاً بهذا المجال. ( )
- لا تشارك في هذه المسابقة لعدم رغبتك في المشاركة. ( )
- ترى أن الاشتراك في مثل هذه المسابقات ليس من اهتماماتك. ( )

3. من الكتب التي كثيراً ما أرحب بها وأرغب في قراءتها:

- الكتب المهتمة بتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
- الكتب التي تتحدث عن التعليم بشكل عام. ( )
- الكتب غير تربوية بشكل عام. ( )

4. إذا تم توزيع استمارات على المدرسين الراغبين في تلقي تدريبات خاصة في طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- تبادر بملء استمارة التدريب مباشرةً. ( )
- لا تهتم بأخذ الاستمارة لملئها وتقوم بما يقوم به زملائك المدرسين. ( )
- ترفض ملء استمارة المشاركة في التدريب. ( )

5. عند تشغيلك لجهاز التلفاز وجدت برنامجاً عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- تشاهد هذا البرنامج بانتباه حتى نهايته. ( )
- تشاهد البرنامج لفترة بسيطة. ( )
- تفضل مشاهدة أي برنامج آخر. ( )

6. يعارض البعض من جدوى تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة وانه لا فائدة منه، فإنك:

- تؤيد أهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
- تترك الأمر للمسئولين عن التعليم. ( )
- تعارض مثلهم تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )

7. نادراً ما يكون لديك الرغبة في:

- المشاركة في تعليم الطلاب العاديين والتعامل معهم. ( )
- التعامل مع جميع فئات التلاميذ. ( )
- التعامل مع الطلاب المعاقين والمشاركة في تعليمهم. ( )

8. إذا أقيمت رحلة مدرسية إلى إحدى المدارس المتطورة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- تشارك باهتمام في هذه الرحلة العلمية. ( )
- تفضل المشاركة في رحلة علمية بمدرسة أخرى غير هذه المدرسة. ( )
- لا تفضل المشاركة في أي رحلة العلمية. ( )

9. إذا شاهدت معاق يحتاج إلى مساعدة، فإنك:

- تبادر بتقديم المساعدة لهذا المعاق دون تردد. ( )
- تترك أمر المساعدة لأي شخص آخر تشاهده. ( )
- تتظاهر بعدم مشاهدتك لهذا المعاق. ( )

10. عرض عليك أن تغير تخصصك من التربية الخاصة إلى تخصص أقل أهميه، فإنك:

- تعارض هذه الفكرة جملةً وتفصيلا. ( )
- تأخذ وقتا كافيا لتفكر في هذا العرض. ( )
- توافق مباشرة دون تردد. ( )

11. رأيت احد زملائك يحادث تلميذاً معاقاً بإحدى المدارس المجاورة، فإنك:

- تجاور زميليك عند محادثة التلميذ المعاق معه. ( )
- لا اهتم بأمر زميلي ولا بأمر من يحادثه. ( )
- تبتعد عن زميليك وتفضل محادثة تلميذاً غير معاق. ( )

12. من الأمور التي ترحب دائماً بها في حياتي:

- إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص معاقين فقط. ( )
- إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص عاديين وأشخاص معاقين معاً. ( )
- إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص عاديين فقط. ( )

13. إذا أقيمت ندوة علمية عبر شبكة الانترنت حول تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- تبادر بالمشاركة والمشاهدة لهذه الندوة العلمية. ( )
- تشاهد الندوة دون أن تشارك فيها. ( )
- لا تهتم بالمشاركة في أي ندوة علمية. ( )

14. إذا أصدرت إحدى دور النشر سلسلة من الكتب التي تهتم بتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:

- تبادر باقتناء هذه السلسلة من الكتب لمكتبتك الخاصة. ( )
- ترى من الأفضل اقتناء سلسلة كتب أخرى. ( )
- ترى أن من الأفضل توفير المال وصرفها في شئ مفيد غير الكتب. ( )

15. يرى بعض أفراد المجتمع أن المعاقين لا يمكنهم التفوق في المجتمع، فإنك:

- ترى أن المعاقين لديهم القدرة على التفوق في المجتمع. ( )
- لا تهتم برأي أفراد المجتمع في المعاقين. ( )
- ترى أن تفوق المعاقين في المجتمع أمرا بعيداً. ( )

16. دائماً ما تكون مهتماً أثناء تعليمك لطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة:

- بالطرق الحديثة في تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
- بكيفية إظهار حجرة لصف بشكل لائق. ( )
- بما يقوله زملائي عن طريقة تعاملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )

17. عرض عليك القيام بعمل تطوعي بجانب عمليك كمدرس، فإنك ستقوم:

- بعمل تطوعي من اجل المعاقين في المجتمع. ( )
- تفضل العمل الذي يختاره لك مديرك في المدرسة. ( )
- بعمل تطوعي لرعاية التلاميذ العاديين في المجتمع. ( )

18. يصادق احد زملائك شخص معاق ويتعامل معه كثيراً، فأنك:

- تشجع زميلك وتسعى لمصادقة هذا المعاق والتعامل معه. ( )
- لا تهتم بأمر مصادقة زميلك للمعاق أو التعامل معه. ( )
- تحاول منع زميلك من مصادقة هذا المعاق والتعامل معه. ( )

19. إذا ما أتيحت لك الفرصة لكي تشارك في أي نشاط عملي مع التلاميذ المعاقين، فإنك:

- تفضل المشاركة في أعمال مع التلاميذ المعاقين والعاديين. ( )
- تفضل المشاركة في أعمال مع التلاميذ العاديين فقط. ( )
- لا تفضل المشاركة في أي أعمال مع التلاميذ بغض النظر عن فئاتهم. ( )

20. حينما تستمع لحديث ما عن تعليم التلاميذ المعاقين، فإنك ترى:

- إن القيمة التربوية في تعليمهم كبيرة. ( )
- إنهم قد يتعلمون مثل غيرهم من التلاميذ العاديين ولو شيء يسير. ( )
- انه لا جدوى من تعليم هؤلاء التلاميذ المعاقين. ( )

الملحق (ج)

الأداة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم /أخي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

أضع بين يديك هذه الاستبانة والتي تتضمن مقياسين:

احدهما: لقياس مدى معرفة معلمي وطلبة التربية الخاصة بمتطلبات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتم الإجابة عليها بوضع علامة (√) تحت التقدير المناسب للعبارة. (كما هو موضح في أعلى الصفحة (2).

والأخرى: لقياس اتجاهات معلمي وطلبة التربية الخاصة نحو التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتم الإجابة عليها باختيار الإجابة التي تراها مناسبة وذلك بوضع إشارة. (√) مقابل الفقرة التي تناسبك (كما هو موضح في أعلى الصفحة (4).

أخي المعلم /أخي الطالب:

إن النتائج التي ستخرج من الدراسة تنعكس عليك كأحد الأفراد المعنيين بالتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك ارجوا التكرم بالإجابة بصدق وأمانه واهتمام علماً بأن نتائج هذه الدراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث، بما يعود على العملية التربوية وعليك بالنفع والفائدة، ، ،

وشكراً لك على تعاونك واهتمامك، ،

الباحث

الاسم:... (اختياري)

الفئة: ☐ معلم تربية خاصة. ☐ طالب بقسم التربية الخاصة.

أخي المعلم / أخي الطالب: ارجوا اختيار درجة التقدير المناسبة لكل عبارة من العبارات التالية وذلك بوضع علامة (√) تحت التقدير المناسب لدرجة اعتقادك بأنك مطالب بالقيام بالمهمات الواردة في كل عبارة كجزء من عملك:

م	العبارة	أنا مطالب بذلك بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	إذا كان لدي طالب معاق حركياً، فإن علي الاهتمام به من حيث وضعه على عربته وإيصاله إلى أي مكان بالمدرسة.					
2	إذا تأخر طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة عن الباص المدرسي، فإني مطالب بالجلوس معه حتى يأتي من يأخذه من أهله.					
3	عندما يكون لدي طالب ضعيف السمع وأسرته لا تستطيع توفير السماعات له، فواجبي مساعدته في البحث عن جهات تؤمن له السماعات.					
4	عندما أرى طالب معاق عقلياً ويحتاج إلى تنظيف أنفه، فإن علي القيام بتنظيفه أو مساعدته على تنظيف نفسه.					
5	عندما يكون لدي طالب معاق حركياً لا يستطيع تناول وجبة الإفطار، فإني مطالب بمساعدته أو إطعامه بيدي.					
6	إذا رأيت طالب معاق سمعياً يرغب في توصيل معلومة لطالب عادي عن طريقة الإشارة، فإن من واجبي توضيح كلامه للآخرين.					
7	إذا شاهدت طالب معاق عقلياً يأكل بعض الأشياء القذرة، فإني مطالب بتنظيف فمه وغسله.					
8	عندما يكون لدي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطيع المشي بشكل متزن، فإن علي مساعدته على المشي أينما أراد.					
9	إذا احتاج إلي طالب معاق سمعياً في الذهاب معه إلى إحدى الجهات الأمنية لتوضيح أقواله، فإن علي الذهاب معه ومساعدته.					
10	إذا بداء الطابور الصباحي بالمدرسة فإن من مسؤولياتي تجميع الطلبة ومساعدتهم على الوقوف بشكل صحيح.					
11	عندما تتأخر الإعانات المادية عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأطالب بها حتى تصلهم.					
12	عندما يشتكي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الآم متكررة بجسده، فإن علي مناقشة ذلك مع المعنيين في المدرسة والأسرة.					
13	عندما يقام نشاط للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة خارج نطاق المدرسة، فواجبي مرافقة الطلبة وتحمل مسؤوليتهم.					

م	العبارة	أنا مطالب بذلك بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
14	إذا أراد طالب معاق حركياً في الذهاب لقضاء حاجته، فعلي مساعدته للقيام بذلك.					
15	عندما يقوم احد الطلبة المعاقين عقلياً بسلوكيات لا أخلاقية مع زملاءه، فإني مطالب بتعديل هذا السلوك مهما كان محرجاً.					
16	عندما أشاهد طالب عادي يسخر من طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإني سأقوم بتوعية الطالب بخطئه واحذره من تكرارها.					
17	عندما يرغب أحد الطلبة المعاقين حركياً في خلع أو لبس حذاءه، فإني سأقوم بهذا العمل أو سأساعده على ذلك.					
18	عندما يتعرض طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة للضرب المبرح من قبل أهله، فعلي مساعدته بمخاطبة الجهات المعنية.					
19	إذا بدأت فترة الإفطار بالمدرسة، فعلي مرافقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية كافة متطلباتهم.					
20	عندما يقوم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية بتأدية التمارين الصباحية في المدرسة، فإني مطالب بمساعدهم على تأديتها.					

أخي الطالب /أخي المعلم:

ضع علامة(√)أمام العبارة التي تعبر عن رأيك، وان كان هناك عبارتين مناسبتين لرائيك فأختر الأقرب منهما:

1. **عندما يشترك زملائك في مناقشة حول كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:**
   - تشاركهم المناقشة حول هذا الموضوع بجدية. ( )
   - تفضل مجالستهم دون المناقشة معهم حول هذا الموضوع. ( )
   - ترى أن المناقشة في هذا الموضوع غير مجدية ولا تشاركهم المناقشة. ( )
2. **من الكتب التي كثيراً ما أرحب بها وأرغب في قراءتها:**
   - الكتب المهتمة بتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
   - الكتب التي تتحدث عن التعليم بشكل عام. ( )
   - الكتب غير تربوية بشكل عام. ( )
3. **إذا تم توزيع استمارات على المدرسين الراغبين في تلقي تدريبات خاصة في طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:**
   - تبادر بملء استمارة التدريب مباشرةً. ( )
   - لا تهتم بأخذ الاستمارة لملئها وتقوم بما يقوم به زملائك المدرسين. ( )
   - ترفض ملء استمارة المشاركة في التدريب. ( )
4. **عند تشغيلك لجهاز التلفاز وجدت برنامجاً عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:**
   - تشاهد هذا البرنامج بانتباه حتى نهايته. ( )
   - تشاهد البرنامج لفترة بسيطة. ( )
   - تفضل مشاهدة أي برنامج آخر. ( )
5. **يعارض البعض من جدوى تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة وانه لا فائدة منه، فإنك:**
   - تؤيد أهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
   - تترك الأمر للمسئولين عن التعليم. ( )
   - تعارض مثلهم تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
6. **نادراً ما يكون لديك الرغبة في:**
   - المشاركة في تعليم الطلاب العاديين والتعامل معهم. ( )
   - التعامل مع جميع فئات التلاميذ. ( )
   - التعامل مع الطلاب المعاقين والمشاركة في تعليمهم. ( )
7. **إذا أقيمت رحلة مدرسية إلى إحدى المدارس المتطورة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنك:**
   - تشارك باهتمام في هذه الرحلة العلمية. ( )
   - تفضل المشاركة في رحلة علمية بمدرسة أخرى غير هذه المدرسة. ( )
   - لا تفضل المشاركة في أي رحلة العلمية. ( )

8. إذا شاهدت معاق يحتاج إلى مساعدة، فإنك:
- تبادر بتقديم المساعدة لهذا المعاق دون تردد. ( )
- تترك أمر المساعدة لأي شخص آخر تشاهده. ( )
- تتظاهر بعدم مشاهدتك لهذا المعاق. ( )

9. عرض عليك أن تغير تخصصك من التربية الخاصة إلى تخصص أقل أهميه، فإنك:
- تعارض هذه الفكرة جملةً وتفصيلا. ( )
- تأخذ وقتا كافيا لتفكر في هذا العرض. ( )
- توافق مباشرة دون تردد. ( )

10. رأيت احد زملائك يحادث تلميذاً معاقاً بإحدى المدارس المجاورة، فإنك:
- تجاور زميليك عند محادثة التلميذ المعاق معه. ( )
- لا اهتم بأمر زميلي ولا بأمر من يحادثه. ( )
- تبتعد عن زميليك وتفضل محادثة تلميذاً غير معاق. ( )

11. من الأمور التي ترحب دائماً بها في حياتي:
- إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص معاقين فقط. ( )
- إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص عاديين وأشخاص معاقين معاً. ( )
- إقامة علاقات اجتماعية مع أشخاص عاديين فقط. ( )

12. يرى بعض أفراد المجتمع أن المعاقين لا يمكنهم التفوق في المجتمع، فإنك:
- ترى أن المعاقين لديهم القدرة على التفوق في المجتمع. ( )
- لا تهتم برأي أفراد المجتمع في المعاقين. ( )
- ترى أن تفوق المعاقين في المجتمع أمرا بعيداً. ( )

13. دائماً ما تكون مهتماً أثناء تعليمك لطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة:
- بالطرق الحديثة في تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )
- بكيفية إظهار حجرة لصف بشكل لائق. ( )
- بما يقوله زملائي عن طريقة تعاملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ( )

14. عرض عليك القيام بعمل تطوعي بجانب عملك كمدرس، فإنك ستقوم:
- بعمل تطوعي من اجل المعاقين في المجتمع. ( )
- تفضل العمل الذي يختاره لك مديرك في المدرسة. ( )
- بعمل تطوعي لرعاية التلاميذ العاديين في المجتمع. ( )

15. حينما تستمع لحديث ما عن تعليم التلاميذ المعاقين، فإنك ترى:
- إن القيمة التربوية في تعليمهم كبيرة. ( )
- إنهم قد يتعلمون مثل غيرهم من التلاميذ العاديين ولو شيء يسير. ( )
- انه لا جدوى من تعليم هؤلاء التلاميذ المعاقين. ( )

السيرة الذاتية

الاسم: فهد بن سعود الحارثي.

الكلية: العلوم التربوية.

التخصص: القياس والتقويم.

السنة: 2010.

الهاتف النقال: 00966501555065.